



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

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella,
Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550
Telefones: (86) 3215-5525/3215-5526

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

BOLETIM DE SERVIÇO

Nº 612 - Maio/2026
Resoluções - Nº 1025 a 1044/2026
(CAMEN/UFPI)

Teresina, 12 de maio de 2026



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1025, DE 26 DE MARÇO DE 2026

Autoriza a Ratificação da Resolução CAMEN/UFPI nº 1017/2026.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição que lhe confere o art. 15, §2º, inciso V, do Regimento Geral da UFPI, de acordo com o que consta do processo nº 23111.007184/2026-77 da UFPI, e tendo em vista decisão da mesma Câmara em reunião de 26 de março de 2026,

RESOLVE:

Art. 1º Fica aprovada a ratificação da Resolução CAMEN/PREG/UFPI nº 1017/2026, de 11 de março de 2026, conforme processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 26 de março de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por GARDENIA
DE SOUSA PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.03.27 09:03:57 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1026, DE 26 DE MARÇO DE 2026

Autoriza a Ratificação da Resolução CAMEN/UFPI nº 1018/2026.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição que lhe confere o art. 15, §2º, inciso V, do Regimento Geral da UFPI, de acordo com o que consta do processo nº 23111.003746/2026-74 da UFPI, e tendo em vista decisão da mesma Câmara em reunião de 26 de março de 2026,

RESOLVE:

Art. 1º Fica aprovada a ratificação da Resolução CAMEN/PREG/UFPI nº 1018/2026, de 11 de março de 2026, conforme processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 26 de março de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por GARDENIA
DE SOUSA PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.03.27 09:05:59 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1027, DE 31 DE MARÇO DE 2026

Autoriza Quebra de Pré-requisito de Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo nº 23111.008769/2026-59 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a quebra de pré-requisito da disciplina ESTAGIO SUPERVISIONADO III MATEMATICA (DMT0187) para o componente ESTAGIO SUPERVISIONADO IV MATEMATICA (DMT0188).

Art. 2º Fica autorizada, para o período letivo 2026.1, a matrícula da discente Julia Amelia Bandeira Servio (matrícula nº 20229007633) nos referidos componentes do curso de Licenciatura em Matemática, vinculado ao Centro de Ciências da Natureza – CCN, do Câmpus Ministro Petrônio Portella (CMPP), desta Universidade, conforme processo acima mencionado.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 31 de março de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por
GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.03.31 11:40:54 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1028, DE 31 DE MARÇO DE 2026

Autoriza Remoção de Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo nº 23111.007910/2026-69 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a remoção da discente Marta Nayonara de Lima Buenos Aires Alencar (matrícula nº 20219048919), do curso de Bacharelado em Nutrição, do Câmpus Senador Helvídio Nunes Barros (CSHNB) para o Câmpus Ministro Petrônio Portella (CMPP), desta Universidade.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 31 de março de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por
GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.03.31 11:40:30 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1029, DE 01 DE ABRIL DE 2026

Autoriza Prorrogação de Prazo para Conclusão de
Curso de Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo nº 23111.000127/2026-11 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a prorrogação de prazo para conclusão de curso, até o período letivo 2027.1, do discente Daniel Duarte Folha (matrícula nº 20189042524), do curso de Bacharelado em Zootecnia, do Câmpus Professora Cinobelina Elvas – CPCE, desta Universidade.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 01 de abril de 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Data: 01/04/2026 16:36:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1030, DE 07 DE ABRIL DE 2026

Autoriza Quebra de Pré-requisito de Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo nº 23111.009729/2026-38 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a quebra de pré-requisito da disciplina TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I (CCCCON0155) para o componente TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II (CCCCON0161).

Art. 2º Fica autorizada, para o período letivo 2026.1, a matrícula do discente LUCAS DE SOUSA FEITOZA (matrícula nº 20199013704) nos referidos componentes do curso de BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), do Câmpus Ministro Petrônio Portella (CMPP), desta Universidade, conforme processo acima mencionado.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 07 de abril de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por
GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.04.08 09:10:49 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO

Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1031, DE 07 DE ABRIL DE 2026

Autoriza Quebra de Pré-requisito de Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo nº 23111.012476/2026-74 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a quebra de pré-requisito da disciplina CONTABILIDADE AVANÇADA (CCCCON0147) para o componente TEORIA DA CONTABILIDADE (CCCCON0153)

Art. 2º Fica autorizada, para o período letivo 2026.1, a matrícula da discente JAMIRES DA COSTA SANTOS (matrícula nº 20209015324) nos referidos componentes do curso de BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), do Câmpus Ministro Petrônio Portella (CMPP), desta Universidade, conforme processo acima mencionado.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 07 de abril de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:0006925332
3

Assinado de forma digital por
GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.04.08 09:10:19 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO

Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1032, DE 07 DE ABRIL DE 2026

Autoriza Quebra de Pré-requisito de Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo nº 23111.009167/2026-80 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a quebra de pré-requisito da disciplina DBIO/CCN027 ECOLOGIA DE COMUNIDADES E ECOSSISTEMAS para o componente DBIO/CCN029 BIOLOGIA DA CONSERVAÇÃO.

Art. 2º Fica autorizada, para o período letivo 2026.1, a matrícula do discente LUÍS VICTOR ARAÚJO SANTOS (matrícula nº 20229007544) nos referidos componentes do curso de LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, vinculado ao Centro de Ciências da Natureza (CCN), do Câmpus Ministro Petrônio Portella (CMPP), desta Universidade, conforme processo acima mencionado.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 07 de abril de 2026

GARDENIA DE SOUSA

PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por
GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.04.08 09:11:32 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO

Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1033, DE 08 DE ABRIL DE 2026

Autoriza Alteração de Projeto Pedagógico.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo nº 23111.059605/2023-46 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a alteração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, implementado junto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/EQUIDADE, desta Universidade, conforme ANEXO e processo acima mencionado.

Teresina, 08 de abril de 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Data: 09/04/2026 10:02:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

**PEDAGOGIA INTERCULTURAL
INDÍGENA**

TERESINA - 2023

Djanira do
Espírito Santo
Lopes Cunha

Assinado de forma digital
por Djanira do Espírito
Santo Lopes Cunha
Dados: 2026.04.07
11:08:54 -03'00'



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



PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

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

TERESINA- 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

REITOR

Prof. Dr. Gildásio Guedes Fernandes

VICE-REITOR

Prof. Dr. Viriato Campelo

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO (PROPLAN)

Profa. Dra. Antônia Dalva França Carvalho

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO (PRAD)

Evangelina da Silva Sousa

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO (PROPESQI)

Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

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

Profa. Dra. Regilda Saraiva dos Reis Moreira Araújo

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA (PREXC)

Prof. Dr. Francisco Tavares de Miranda Filho

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

COORDENADORA GERAL DE ESTÁGIO

Profa. Ma. Maria Rosália Ribeiro Brandim

COORDENADOR DE DESENVOLVIMENTO E ACOMPANHAMENTO CURRICULAR

Prof. Me. Francisco Newton Freitas

DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA

Regina Lúcia Tajra Torres

COORDENADORA GERAL DE ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA COMPLEMENTAR

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

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)

Profa. Dra. Antônia Dalva França Carvalho

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)

Prof. Dr. Francisco Tavares de Miranda Filho

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

Regina Lúcia Tajra Torres

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

Coordenação Adjunto do PARFOR EQUIDADE

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

DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDIGENA
PARFOR EQUIDADE

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

ATO DE DESIGNAÇÃO DA COMISSÃO

Ato da Reitoria n.º 2046/23 (ANEXO A)

Profa. Dr. Márcia Leila de Castro Pereira - Antropóloga

Presidente

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento – Antropólogo

Profa. Dra. Jôina Freitas Borges – Arqueóloga

Prof. Dr. Carmen Lucia Silva Lima – Antropóloga

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

Francisco Sávio Silva Santos - Povo indígena Tabajara Alongá

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

Membros

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

Prof. Me. Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves

Coordenação Geral

Revisão

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

IDENTIFICAÇÃO DA MANTENEDORA

MANTENEDORA: FUFPI

RAZÃO SOCIAL: Universidade Federal do Piauí

SIGLA: UFPI

NATUREZA JURÍDICA: Pública

CNPJ: 06.517.387/0001-34

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

CIDADE: Teresina

TELEFONE: (86) 3215-5511

E-MAIL: scs@ufpi.edu.br

PÁGINA ELETRÔNICA: www.ufpi.br

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

DENOMINAÇÃO DO CURSO: Pedagogia Intercultural Indígena

CÓDIGO DO CURSO (INEP):

CRIAÇÃO DO CURSO:

Resolução:

Publicação:

TÍTULO ACADÊMICO MASCULINO: Licenciado em Pedagogia Intercultural Indígena

TÍTULO ACADÊMICO FEMININO: Licenciada em Pedagogia Intercultural Indígena

MODALIDADE: Ensino Presencial

ÁREA DE FORMAÇÃO: Docência – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

DURAÇÃO DO CURSO:

Mínima: 4 anos

Máxima: 5 anos

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

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

TURNOS DE OFERTA: Manhã e tarde

VAGAS AUTORIZADAS e-MEC: 35 vagas por turma e semestre, conforme cadastro na Plataforma Capes de Educação Básica e de acordo com Edital específico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

MUNICÍPIOS DE REALIZAÇÃO: Baixa Grande do Ribeiro, Currais, Piripiri, Teresina e Uruçuí.

OFERTA DO CURSO:

SEMESTRE LETIVO	TURNO(S) (integral)	VAGAS
1º Semestre	Manhã e tarde	140
2º Semestre	Manhã e tarde	

ESTRUTURA CURRICULAR:

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

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA	CRÉDITOS
Disciplinas Obrigatórias	2. 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
APOINME		Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
AR	–	Auxílio Residência
BAE	–	Bolsa de Apoio Estudantil
BCCB	–	Biblioteca Comunitária Carlos Castelo Branco
BNCC	–	Base Nacional Curricular Comum
CACOM	–	Coordenadoria de Assistência Comunitária
CAE	–	Coordenadoria de Avaliação e Estatística
CAFS	–	Campus Amílcar Ferreira Sobral
CAMEN	–	Câmara de Ensino
CAPES	–	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CCE	–	Centro de Ciências da Educação
CCHL	–	Centro de Ciências Humanas e Letras
CDAC	–	Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular
CEAD	–	Centro de Educação a Distância
CEPEX/UFPI	–	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPI
CFRs	–	Casas Familiares Rurais
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CMPP	–	Campus Ministro Petrônio Portella
CPCE	–	Campus Professora Cinobelina Elvas
CPF	–	Cadastro de Pessoa Física
CTL/FUNAI		Coordenação Técnica Local
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEFE	–	Departamento de Fundamentos da Educação
DMTE	–	Departamento de Métodos e Técnicas
EFAs	–	Escolas Famílias Agrícolas
FETAG		Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
FNDE		Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUFPI	–	Fundação Universidade Federal do Piauí
FUNAI		Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES	–	Instituição de Ensino Superior
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	–	Isenção da Taxa de Alimentação
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
MEC	–	Ministério da Educação
NDE	–	Núcleo Docente Estruturante
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
PARFOR	–	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	–	Prática como Componente Curricular
PDI	–	Programa de Desenvolvimento Institucional
PNE	–	Programa Nacional de Educação
PPC	–	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	–	Projeto Pedagógico Institucional
PPGED		Programa de Pós-graduação em Educação
PTI	–	Projeto de Trabalho Interdisciplinar
PRAEC	–	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PREG	–	Pró-reitoria de Ensino de Graduação
PREXC	–	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PROPESQI	–	Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação
PROPLAN	–	Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento
PRPG		Pró-reitoria de Pós-Graduação
PRAD	-	Pró-reitoria de Administração
PROLIND		O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PSEI		Processo Seletivo Especial para Indígenas
RCNEI		Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECADI		Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEDUC/PIAUI		Secretaria de Estado da Educação do Piauí
SIGAA	–	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIMPARFOR	–	Seminário Interdisciplinar do PARFOR
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	–	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEIQ		Unidade de Educação Escolar Indígena e Quilombola
UFPI	–	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Justificativa	17
1.2 Contexto regional e local	
1.3 Educação escolar indígena no Piauí	21
1.4 Histórico e estrutura organizacional da UFPI e do Curso de Pedagogia	26
1.4.1 <i>Breve histórico e estrutura organizacional da UFPI</i>	26
1.4.2 <i>Breve histórico do curso de Pedagogia Intercultural Indígena</i>	30
1.4.3 <i>Fundamentação legal</i>	43
2. CONCEPÇÃO DO CURSO	51
2.1 Princípios curriculares e especificidades do Curso	51
2.2 Objetivos do curso	
2.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	
2.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	
2.3 Campos de Atuação	64
2.4 Perfil do egresso	65
2.5 Competências e Habilidades	68
2.6 Perfil do corpo docente	76
3. PROPOSTA CURRICULAR	82
3.1 Estrutura e organização curricular	83
3.1.1 <i>Prática como componente curricular</i>	97
3.2 Fluxograma do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena PARFOR/EQUIDADE	102
3.3 Estágio, atividades complementares, extensão e trabalho de conclusão de curso	103
3.3.1 <i>Estágio Supervisionado Obrigatório</i>	103
3.3.2 <i>Atividades Complementares</i>	107
3.3.3 <i>Atividades Curriculares de Extensão</i>	113
3.3.4 <i>Trabalho de Conclusão de Curso – TCC</i>	116
3.4 Metodologia	119
3.4.1 <i>Pedagogia da Alternância</i>	121
4. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS	123
4.1 Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão	123
4.2 Apoio ao discente	125
5. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO	127
5.1 Da aprendizagem	127
5.2 Do Projeto Pedagógico do Curso	130
6. EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS (BIBLIOGRAFIA)	122
6.1 Disciplinas obrigatórias	132
6.2 Disciplinas optativas	159
7. INFRAESTRUTURA FÍSICA E INSTALAÇÕES ACADÊMICAS	165
7.1 Infraestrutura física e acadêmica	165
7.2 Biblioteca	166

8	DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	167
8.1	Equivalências entre projetos pedagógicos	167
8.2	Cláusulas de vigência	167
	REFERÊNCIAS	168

APRESENTAÇÃO

O Curso de **Pedagogia Intercultural Indígena** a ser criado na Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio deste Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverá ser implementado a partir do segundo semestre de 2024, no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE), em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, definidas pela Resolução CNE/CP n. 01, de 07 de janeiro de 2015.

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

Este PPC, foi elaborado em consonância com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CP n.5 de 22 de junho de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica e Resolução CNE/CP n. 01, de 07 de janeiro de 2015, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e a legislação específica que regulamenta o Programa, notadamente, o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Portaria Normativa MEC n. 9, de 30 de Junho de 2009, que institui o PARFOR.

O seu processo de elaboração envolveu a equipe da Coordenação Institucional do Programa e seguiu as orientações emanadas da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular (CDAC), e está alinhado a legislação, resguardadas as especificidades metodológicas em virtude da clientela específica: professores indígenas das seguintes etnias (Akroá-Gamella, Gueguê, Kariri, Tabajara, Tapuio, Tabajara Ipy, Guajajara, Warao e Tabajara Alongá) que estão ou não no exercício da docência na rede pública de Educação Básica.

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

Na construção dessa proposta foi levado em consideração, os anseios das comunidades considerando-as como espaços formativos nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas, sem no entanto, deixar de privilegiar a escola enquanto lócus de atuação do professor como espaço privilegiado para a formação e pesquisa. Nesse sentido, também em virtude da especificidade do público-alvo, foi observado a necessidade de colocar em diálogo as diversas linguagens, tecnologias, projetos interdisciplinares, metodologias inovadoras e estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2019; 2021).

Nessa direção, este PPC apresenta um currículo que tem como eixos centrais a *interculturalidade e o diálogo de saberes*, práticas necessárias no processo de formação do docente indígena de modo que há uma articulação entre a matriz curricular do curso com as práticas sociais e culturais das comunidades das quais os cursistas fazem parte. Este processo é de extrema relevância no percurso formativo dos docentes, para que haja uma prática docente comprometida com as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral, em conformidade com o que preceituam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE: 2014-2024)).

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

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

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

Na segunda seção, apresentamos os princípios curriculares que nortearão o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, os objetivos gerais do curso, que guardam coerência com o perfil profissional do egresso, as competências e habilidades, descritas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores Indígenas para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 01/2015, com o perfil do corpo docente e com a estrutura curricular e com o contexto no qual o curso está inserido.

Na terceira seção, apresentamos a estrutura e a organização curricular, o modo como concebemos a prática como componente curricular (específico para cursos de licenciatura), o Fluxograma do curso e a síntese de sua composição, além de versarmos sobre as ações de estágio supervisionado obrigatório, as atividades complementares, as atividades curriculares de extensão e a maneira como pretendemos desenvolver o trabalho de conclusão no curso. Não menos importante é a apresentação da metodologia assumida quanto ao processo de ensino-aprendizagem e a inspiração na Pedagogia da Alternância para desenvolvermos nossos tempos universidade e comunidade.

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

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

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

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ De acordo com os dados da APOINME.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 O contexto regional e local⁷

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

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

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

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

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

⁸ O vocábulo Piauí deriva de um dos primeiros rios atingidos pela colonização, subafluente do rio Parnaíba, cuja bacia oriental é ocupada pelo atual Estado. Nesse entendimento, Piauí significa rio dos piaus, rio dos peixes pintados (SEPLAN-PI).

evidenciando a extensa presença indígena no território. Possui características socioeconômicas, ambientais e culturais distintas da média do país e ecossistema exclusivo em relação a outros territórios. Do ponto de vista físico, o território piauiense constitui-se numa área de ecótono, apresentando características do Planalto Central, pela presença dos cerrados; da Amazônia, pelo tipo de clima e caudais fluviais perenes; e do Nordeste semiárido, pelos cursos de água intermitentes. Juntamente com o Maranhão formam, fisiograficamente, uma região independente denominada Meio-Norte ou Nordeste Ocidental (IBGE, 2010).

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

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

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

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

Apesar do discurso do extermínio dos povos indígenas piauienses, estudos recentes (LIMA E NASCIMENTO, 2022; LIMA, PEREIRA E NASCIMENTO, 2019; BORGES, 2004)¹⁰ vêm contestando esta narrativa e demonstrando que estes povos sempre estiveram aqui, resilientes na estratégia do silêncio, invisibilizados pelo Estado e sociedade envolvente. Ao refletir sobre esse processo, Assis e Medeiros (2017) argumentam que as relações sociais com os indígenas nesta região, foram marcadas por ações violentas, como demonstram as narrativas que constituem a “memória subterrânea” destes grupos, em que, as mulheres indígenas eram ‘pegas a dentes de cachorros’, sendo muitas vezes estupradas, para posteriormente serem unidas ao branco por meio de casamentos. Ainda segundo os autores, a expressão “pegas a dente de cachorro” bem como “pegas a laço” são reveladoras de uma determinada memória social que convive com os traumas, as tensões, o medo dos conflitos e a dor, sendo, portanto, uma “memória interdita” pois,

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

A citação acima nos revela a estratégia de sobrevivência dos povos indígenas frente aos processos de dominação. Demonstra também que as lembranças traumatizantes sobrevivem dezenas de anos à espera do momento propício para serem expressas. Essas, apesar de serem “condenadas ao silêncio”, são transmitidas de geração a geração e permanecem vivas. Dessa forma, o longo silenciamento sobre o passado não os conduz ao esquecimento, pois é transmitido cuidadosamente nas redes familiares e de amizades, permanecendo viva na memória social e coletiva do grupo. Assim, de acordo com Pollak (1989) quando a memória proibida e, portanto,

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

¹⁰ Autores integrantes da comissão elaboradora do PPC.

clandestina, ocupa a cena cultural os meios de comunicação comprovam o fosso existente entre a realidade e o discurso ideológico oficial que se quer hegemônico, as memórias subterrâneas invadem o espaço público e passam a reivindicar seu reconhecimento.

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

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

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

Além dos Tabajaras de Piripiri, no município de Lagoa de São Francisco, especificamente na comunidade Nazaré, encontramos os povos indígenas Tabajara e Tapuio, liderados pelo Cacique Henrique Manoel e organizado por meio da Associação Indígena Tabajara e Tapuio de Nazaré –

APIN e no município de Queimada Nova, no sudeste do estado encontramos os Kariri da Serra Grande, liderados pela Cacica Francisca Kariri.

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

Um exemplo, são os Akroá-Gamella que desde o ano de 2017 vem se organizando e reivindicando sua identidade étnica, enquanto povo indígena. Vivendo na região do Cerrado, estas coletividades têm enfrentado toda sorte de preconceito e discriminação, contudo, seguem sua luta em busca dos seus direitos. Atualmente os Akroá-Gamella, vivem em pequenas comunidades nos seguintes municípios piauienses: Bom Jesus, Currais, Santa Filomena, Baixa Grande do Ribeiro e Uruçuí¹¹.

Assim como os Akroá-Gamella, os indígenas Gueguê, iniciaram seu processo de luta em 2019, quando acionaram a FUNAI, solicitando o reconhecimento, bem como a demarcação do seu território. Localizados no Município de Uruçuí, especificamente na comunidade Sangue, vem sofrendo com o preconceito e discriminação, além do processo de expropriação de suas terras, porém seguem firmes na luta pela garantia dos seus direitos¹². Nesse processo de emergência étnica, ainda convém lembrar os Kariri do Município de Paulistana, que muito recentemente assumiram sua identidade étnica e vem reivindicando seu reconhecimento. Estes estão organizado e vivem na Comunidade Bate Maré.

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

¹¹ Para saber mais os Akroá- Gamella, ver: Boletim informativo: Indígenas Gamela no Cerrado Piauiense, do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia e, Gamellas Gamela, Akroá-Gamella: etnicidade, conflito, resistência e defesa do território. (Orgs): LIMA, Carmen Lúcia Silva; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. – São Luís: EdUEMA, 2022

¹²Para saber mais sobre os Gueguê do Sangue, ver: Boletim informativo: Indígenas Gamela no Cerrado Piauiense, do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia.

Atualmente no Piauí vivem – segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE – **7.198 indígenas**, em uma população de 3.269.200 milhões habitantes. Vivendo em 157 municípios, muitos destes povos ainda não estão organizados. Contudo é importante ressaltar a taxa de crescimento da população indígena no estado nos últimos anos. Somente na última década, de acordo com o IBGE, o aumento foi de 144%.

Quadro 01 - Crescimento da população indígena no Piauí

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

Fonte: elaborado pela comissão a partir de dados do IBGE

Como dito anteriormente, hoje no estado do Piauí, vivem mais de sete mil indígenas, porém nem todos estão organizados em comunidades. Nesse sentido, é importante ressaltar que segundo dados do IBGE, o município com maior número de indígenas em relação à população é o município de Lagoa de São de Francisco, situado na região norte, a aproximadamente 200km da capital Teresina. Este município possui 6.331 habitantes, dentre os quais 681 são indígenas, o que representa, 10,76% dos moradores. Ao consideramos apenas os números absolutos, Piripiri é o município com maior número de indígenas, com 1.370 pessoas, o que representa, 2,09% dos munícipes. Ainda de acordo com o IBGE, um dado que é importante observar, foi crescimento 144% da população indígena em nosso estado em relação ao último censo. Em 2010, o Piauí tinha registrado 2.944 pessoas indígenas e, em 2022 esse número subiu para 7. 198.

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

628 indígenas, o que representa 2,98% do total da população; já o município de Baixa Grande do Ribeiro, registrou a presença de 291 indígenas o que significa 2,19% da população; O município de Queimada Nova a sudeste do estado, conta uma comunidade organizada com 174 pessoas indígenas, representando 1,99%; já o município de Bom Jesus, apresenta um número 321 indígenas declarados, representando 1,11% da população, enquanto o município de Uruçuí registrou 262 indígenas, ou seja, 1,04% da população do município e por fim o município de Santa Filomena registrou a presença de 45 indígenas, o que representa 0,74% da população total do município.

Quadro 02:

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

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

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2022

De acordo com os dados da APOINME, os povos indígenas do Piauí estão organizados em 27 comunidades em 10 municípios do estado¹³, assim classificados: ao norte, os Povos Tabajara e Tapuio, que vivem no município de Lagoa de São Francisco, Tabajara Alongás e Tabajara Ypy em Piripiri; ao sul, os Akroá-Gamella, nos municípios de Bom Jesus e Currais; a Sudoeste, nos municípios de Santa Filomena, Baixa Grande do Ribeiro e Uruçuí, vivem os Gueguê e AKroá-Gamella, e a Sudeste nos municípios de Queimada Nova e Paulistana, vivem os Kariri; na região central no município de Teresina, vivem os Warao e os Guajajara.

¹³ Embora o censo demográfico constata a presença de indígenas em 157 municípios do estado, a APOINME, só reconhece comunidades indígenas organizadas em 10 municípios.

Quadro 02 - Lista de comunidades indígenas por município

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

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

1.3 Educação Escolar Indígena no Piauí

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

Aqui no Brasil, essa modalidade educacional para os povos indígenas, foi garantida pela Constituição Federal de 1988. Posteriormente, o Decreto 26 de 04 de fevereiro de 1991, definiu que os estados, sob a supervisão e orientação do Ministério da Educação e de suas Secretarias, desenvolveriam ações referente a educação escolar indígena em todos os níveis. Nesse sentido, caberia ao estado do Piauí, por meio de uma legislação própria, instituir a **Política Estadual de Educação Escolar Indígena**, a exemplo de outros estados da Federação.

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

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

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

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

(...)implementação das escolas indígenas, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, nos municípios de Lagoa de São Francisco, Queimada Nova e Piripiri; estruturação da Escola Indígena do Canto da Várzea, em Piripiri, com mobília, equipamentos e o transporte escolar necessários ao seu funcionamento; cumprimento do pacto celebrado entre os governos do Piauí e do Ceará, através da Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2014, que estabelece a pactuação do Território Etnoeducacional Potyrô; Criação do Magistério Indígena no Piauí pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí, em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Favorecer a inclusão dos indígenas na UFPI e UESPI, através de políticas e ações afirmativas tais como cotas, bolsas, pesquisas e ações de extensão (Carta dos povos indígenas do Piauí, Abril de 2016).

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

Ressaltamos que com grande atraso, em junho de 2022, o estado criou a UEIQ – Unidade de Educação Indígena e Quilombola no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Esta Unidade é responsável pela construção e implementação da Política de Educação Escolar Indígena e Quilombola no estado do Piauí. Contudo, já se passaram mais de um ano de sua criação e, até o momento nada foi realizado em termos concreto para a implementação da política de educação escolar indígena¹⁴.

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

¹⁴ Uma ação que foi realizada por esta Unidade, foi um levantamento por meio do sistema educacenso. Neste foi constatado que em todo o estado do Piauí há 122 escolas da Rede Estadual que atendem a estudantes indígenas.

Do exposto acima, evidencia-se a situação da educação escolar indígena no Piauí, demonstrando cada vez mais a importância da aprovação de um curso de formação específica para os indígenas. Nesse sentido, o curso de **Pedagogia Intercultural Indígena**, além de ser uma ação pioneira no Estado, contribuirá não somente com a formação pedagógica, mas também com uma formação política que auxiliará os professores nesse processo de luta, em busca da efetivação dos seus direitos.

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

Quadro 03- Comunidades indígenas, por município com indicação da presença das escolas¹⁵.

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

¹⁵ O quadro acima demonstra a situação em relação a educação escolar indígena no estado. Ao nos referir por exemplo a município de Piripiri, como não tendo escolas nas comunidades daquele município, não significa que as crianças não estejam na escola. Elas estão frequentando uma escolar regular na sede do município, onde são tratadas com muito preconceito e discriminação e não são aceitas pela própria escola em sua condição de indígena.

			Prata	Não há escola	00
09	Uruçuí	Akroá-Gamella	Baixa Funda	Ensino fundamental –anos iniciais	01
			Santa Teresa	Não há escola	00
			Flores	Ensino fundamental completo	01
			Sede (Uruçuí)	Escola não indígena	
			Bananeira	Não há escola	
		Gueguê	Sangue	Ensino fundamental ano iniciais	01
			Uruçuí (sede)	Escolas regulares	
10	Teresina	Guajajara e Warao	Sede	Há muitas escolas, mas, não uma escola específica para os indígenas	

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

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

1.4.1 Breve histórico e estrutura organizacional da UFPI¹⁶

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma IES de natureza federal, de estrutura multicampi, mantida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), com sede e foro na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí e com três outros Campi, instalados nas cidades piauienses de Picos, Bom Jesus e Floriano. Ministra cursos de graduação nas modalidades presencial e à distância, conferindo os graus de bacharel e licenciado, de pós-graduação lato sensu (especialista) e outorga títulos de mestre e doutor aos concluintes dos cursos de pós-graduação stricto sensu.

Segundo o seu Estatuto (Art. 3º), a UFPI tem por objetivo cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado e dentre as suas funções específicas, estão: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua; incentivar a pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da criação e difusão da cultura; divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação; estimular o conhecimento dos problemas, em

¹⁶ Texto adaptado do PDI da UFPI

particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover extensão, aberta à participação da sociedade, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. A UFPI foi credenciada em 1945 (Decreto nº 17.551 de 09.01.1945) como Faculdade isolada e em 1968 como Universidade (Lei 5528, de 12.11.68) sendo recredenciada em 2012, através da Portaria MEC nº 645 de 18/05/2012, pelo prazo de dez anos.

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

1.4.2 Do Curso

A proposta do Curso de **Pedagogia Intercultural Indígena** a ser implementada pela Universidade Federal do Piauí nasce a partir da publicação do edital de nº 23/2023 da Capes, por meio do PARFOR EQUIDADE, que é uma ação do MEC, executada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação

(SECADI) e pela CAPES, iniciativa que integra o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. O objetivo é formar professores e professoras indígenas em Pedagogia Intercultural, conforme a realidade das comunidades e em consonância com a legislação nacional que trata da educação escolar indígena.

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

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

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

Após a escuta das lideranças, reforçamos nosso entendimento de que a implementação de um curso de **Pedagogia Intercultural Indígena** é de suma importância para o Piauí, e sobretudo

para os povos indígenas que aqui vivem, pois, em grande parte das Universidades Federais e Estaduais brasileiras, há modalidades diversas de acesso ao ensino superior para os povos indígenas, seja por meio do PROLIND, Licenciaturas interculturais específicas ou mesmo por meio de Processos de Seleção Especial para Indígenas – PSEI. Contudo, na Universidade Federal do Piauí, ainda não dispomos de nenhuma dessas modalidades de acesso, sendo esta proposta a primeira tentativa de atender à demanda dos povos indígenas deste estado.

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

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

Ainda é válido destacar a parceria desta instituição com a Rede de Museus indígenas para a realização do **III Fórum Nacional de Museus Indígenas**. O evento ocorreu entre os dias 19 a 21 de outubro de 2017, na comunidade indígena Nazaré, no município de Lagoa de São Francisco. Como atividade pré-evento, foi realizado no Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL/UFPI, no dia 18 de outubro, uma “Roda de Conversa com o título: “Museus, Memória e Resistência dos

Povos Indígenas no Brasil". Participaram desta atividade, além dos indígenas piauiense, a renomada antropóloga Lux Boelitz Vidal (USP), pesquisadores e indígenas de diversos estados brasileiros, representantes do povo Zapoteco do México e dos Nukak Maku e Carijona da Colômbia. De acordo com os organizadores do evento, “a decisão de realizar esta atividade na UFPI evidencia o desejo de incluir a temática indígena na agenda de trabalho da Universidade”¹⁷.

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

Além destas atividades, muitas outras ações já foram realizadas por pesquisadores desta IES, por exemplo: **Seminário Estadual de Educação Escolar Indígena e Ensino Superior: educação indígena com os indígenas, epistemologia originária; Seminário Indígenas Gamela, Akroá Gamella: etnicidade, conflito, resistência e defesa do território**; cursos de extensão “Educação e relações étnico-raciais” e “Educação escolar indígena e os desafios legais em sua implementação no Piauí”, **Cartografias Sociais (Boletim do Povo Akroá-Gamela e o fascículo sobre os Kariri)**, incluímos nesse esforço as Dissertações de Mestrado orientadas e monografias de conclusão de curso. Além disso, já no presente ano contribuímos com **I Seminário de Educação Escolar indígena em Uruçuí** e em **Lagoa de São Francisco**, nos quais refletimos sobre os aspectos legais e os entraves à implementação da política de educação escolar indígena no Piauí. Outra ação, promovida por membros desta comissão, por meio de seus núcleos de pesquisa (Grupo de Pesquisas sobre Identidades Coletivas, Conhecimentos Tradicionais e Processos de Territorialização; Grupo de Estudo Antropologia, Diversidade Interculturalidade e Educação-GPADIE; Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade-NEPEECDES), foi o auxílio aos povos indígenas na organização da Caravana de 40 indígenas para participar do FENEI – Fórum Nacional de Educação Escolar

¹⁷ Para maiores informações sobre o referido evento ver: <https://www.ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/20193-roda-de-conversa-museus-memoria-e-resistencia-dos-povos-indigenas-no-brasil-na-ufpi>

Indígena, em Brasília, além de inúmeras outras ações que este espaço não suporta. Tais ações atestam o compromisso incansável desta IES e profissionais engajados com a luta dos povos originários, evidenciando assim, sua preocupação em relação aos povos indígenas e a garantia dos seus direitos. Parte da experiência da UFPI na realização de atividades acadêmicas ou de formação de professores com os povos indígenas consta no ANEXO C.

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

Trata-se, portanto, de um curso específico, diferente do modelo institucionalmente estabelecido para a sociedade não indígena e está estruturada para atender prioritariamente a professores indígenas no exercício da função, bem como indígenas e não indígenas que desejam se tornar professor/a, mas ainda não possuem formação específica. É, portanto, resultado do esforço coletivo, interdisciplinar e intercultural empreendido por docentes da UFPI e por lideranças e professores indígenas, elaborado com base nas reivindicações, mas sobretudo através das reuniões, seminários e visitas nas comunidades¹⁸. O resultado desse processo é, portanto, o presente projeto que tem como ideia motriz a clareza de que os princípios norteadores do curso estão sempre sujeitos à reflexão para se retroalimentar da práxis comunitária e dos problemas que emergirem nas comunidades, bem como das dificuldades que surgirem durante sua execução.

1.4.3 Fundamentação legal

Muitos documentos científicos e jurídicos tendem a destacar a Constituição Federal Brasileira de 1988, como elemento crucial para a garantia dos direitos dos povos indígenas em nosso país. Entretanto, as conquistas legais, muitas das quais não se efetivaram na realidade e outras tantas correm o risco inclusive de serem atacadas por emendas à Constituição, são resultado dos

¹⁸ As imagens do APÊNDICE A ilustram alguns desses momentos dialógicos com lideranças das comunidades indígenas do Piauí e o ANEXO D apresenta a manifestação de interesse pela oferta do curso de Pedagogia Intercultural Indígena através da UFPI.

séculos de lutas indígenas, e mais notadamente em relação à Constituição de 1988, são fruto da política indígena que inclusive instruiu a Assembleia Constituinte, com a entrega da “Emenda Popular”, documento elaborado pela União das Nações Indígenas ao Congresso Nacional, marcada pela emblemática participação de Ailton Krenak em 04 de setembro de 1987.

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

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

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

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

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

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

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

- O Decreto Presidencial n. 26 de 1991, que atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, delegando tais ações às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação;
- A Portaria Interministerial nº 559/91 e as Portarias MEC 60/92 e 490/93, que instituem e normatizam o Comitê Nacional de Educação Indígena, com o fim de subsidiar a elaboração projetos e as ações educacionais nos estados e municípios;
- Os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998), que estabelecem os princípios norteadores para a implementação dos projetos das Escolas Indígenas no Brasil;
- Resolução 03/1999 e o Parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação, que fundamentam e estabelecem as normas de funcionamento das escolas indígenas. Este parecer, dentre outras questões, estabelece: a criação da categoria Escola Indígena; definição da esfera administrativa da escola indígena; estabelece critérios para a formação do professor indígena; propõe um currículo e sua flexibilidade; bem como das exigências das formas de contratação de professores indígenas;
- Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências;
- O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001) no Capítulo sobre Educação Escolar Indígena, define as diretrizes para a educação escolar indígena e os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e longo prazo;
- Parecer CNE/CP nº 10, de 11 de março de 2002 - Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário;
- Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho –OIT, sobre povos indígenas e Tribais;

- A Lei 11.645/ 2008 altera a LDB (Lei 9.394/96) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e complementa a Lei 10.639/2003 tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena;
- O Decreto Presidencial 6.861 de 2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.
- Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena;
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências;
- Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008;
- Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022 – Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.

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

- “I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;
- II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;

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

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

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

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

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

2 CONCEPÇÃO DO CURSO

2.1 Princípios curriculares e especificidades do Curso

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

I) **Flexibilização curricular:**

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

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

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

experiências extracurriculares creditadas na formação; pela adoção de formas diferenciadas de organização curricular e pela previsão e oferta de atividades curriculares de extensão.

II) Interculturalidade e Diálogo de Saberes:

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

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

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

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

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

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

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

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

III) Interação entre teoria e prática:

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

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

IV) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

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

V) Ética

A ética é norteadora de toda a ação institucional, em todas as suas relações internas e externas com a sociedade. E, em especial, daquelas relativas aos processos de ensino e aprendizagem, à condução de pesquisas e à produção e socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A observância da ética e do respeito à dignidade da pessoa humana e do meio ambiente, deve ocorrer, preferencialmente, por meio da construção de projetos coletivos dotados de sustentação ética e respeito à dignidade e às diferenças, procurando responder à complexidade das relações sociais e minimizar as desigualdades e tensões decorrentes de um contexto social em permanente transformação.

Quando se pensam cursos de formação docente, deve-se apontar para a importância do estudo da ética em seus aspectos sistemáticos e quanto ao conhecimento das teorias filosóficas para a compreensão da prática dos professores como profissionais da educação autônomos e criteriosos em suas práxis e cômicos da repercussão social e política de sua atuação. O olhar pedagógico

pautado pela ética minimiza a possibilidade de desumanização das relações, de banalização, agressividade e violência nas relações cotidianas do ambiente educacional. A ética permite um movimento de alteridade que corrobora o cuidado com o eu, os outros e com mundo.

2.2 Objetivos do curso

2.2.1 Objetivo geral

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

2.2.1 Objetivos Específicos

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

2.3 Campo de atuação

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

2.4 Perfil do professor indígena

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5 Competências e Habilidades

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

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

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

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

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

2.6 Perfil do corpo docente

O corpo docente do que atuará no curso de **Pedagogia Intercultural Indígena** deve ser de professores com certo grau de expertise nos temas relacionados aos povos indígenas, bem como ter trabalhado com essas populações. Nesse sentido, os professores formadores serão selecionados através de processo seletivo simplificado, realizado semestralmente por meio de edital, priorizando-se os professores do quadro permanente da UFPI que estejam em efetivo exercício em sala de aula ministrando disciplina em curso de licenciatura, que possuam título de mestre ou doutor, e com observância dos demais requisitos estabelecidos na Portaria / CAPES n. 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o regulamento do PARFOR.

Considerando o edital 23/2023 do PARFOR EQUIDADE, poderá ainda fazer parte do corpo docentes do curso, lideranças indígenas com notório saber, reconhecidos pelas comunidades, como por exemplo, Caciques, pajés, curandeiros, benzedeiras entre outros. A inserção dos mestres e mestras dos saberes tradicionais como formadores no curso de Pedagogia Intercultural Indígena, é de fundamental importância, pois há uma infinidade de saberes indígenas e afro-brasileiros que, a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tornaram-se obrigatórios na e para a formação de nossos estudantes universitários. Tal obrigatoriedade impõe também a necessidade de professores capacitados para transmitir tais conhecimentos com maior autoridade e legitimidade intelectual. É, portanto, nesse contexto que se insere os mestres e mestras dos saberes, pois são estes que os reproduzem, recriam e transmite para os demais membros das suas comunidades, seguindo tradições seculares.

No curso de Pedagogia Intercultural Indígena os mestres e mestras dos saberes são denominados **“formadores convidados, notório saber”**, e estão amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96, bem como no Parecer Nº: 296/97, do Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Superior. De acordo com a referida lei o reconhecimento do notório saber é competência das universidades que ministrem cursos de doutorado na área ou área afim, podendo suprir a exigência de um título acadêmico.

Seguindo os princípios da administração pública e por razões constitutivas da própria carreira docente de nível superior, os mestres e mestras do saber atuarão no curso de Pedagogia Intercultural Indígena como **professores convidados notório saber**, assumindo uma carga horária previamente definida, **sendo indicados semestralmente, em reunião ordinária com as lideranças**

indígenas da região onde ele devem atuar. Seguindo na mesma perspectiva de outras universidades¹⁹ que tem implementado a atuação dos “professores notório saber”, definimos que na Universidade Federal do Piauí, no âmbito do Parfor Equidade, os Formadores Convidados de Notório Saber atuarão em parceria com os professores formadores daquele período letivo, desenvolvendo as atividades do Seminário Temático, juntamente com a disciplina de ACE/Projeto Intercultural de Pesquisa e Extensão Comunitária, podendo, eventualmente contribuir com outros professores das demais disciplinas, desde que haja um planejamento prévio. Ainda é importante ressaltar que o tema dos seminários é o mesmo da ACE do semestre letivo, temas estes já previamente definidos. Por essa razão, assim como os demais formadores, o *Formador Convidado notório saber*, deverá participar das reuniões pedagógicas no início do semestre, para em conjunto com os demais formadores planejar sua atuação.

Dentre os possíveis professores não indígenas que atuarão neste curso, destacamos aqueles vinculados aos seguintes departamentos e coordenações. Departamento de Ciências Sociais; Departamento de Fundamentos da Educação; Departamento de Métodos e Técnicas e Ensino; Coordenação de Arqueologia e Coordenação de Letras Libras, sendo os mesmos selecionados a cada semestre por meio de edital.

Quadro 04- Professores efetivos do Departamento de Ciências Sociais

Professores Efetivos – DCIES/CCHL				
Nome	Titulação	Regime de Trabalho	CPF	Currículo lattes
Carmen Lucia Silva Lima	Doutora	DE	490.622.633-72	http://lattes.cnpq.br/7953759986201568
Márcia Leila de Castro Pereira	Doutora	DE	838.945.511-00	http://lattes.cnpq.br/7622784653882705
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento	Doutor	DE	773.288.413-20	http://lattes.cnpq.br/2106940501918497

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC

¹⁹ UnB, UFMG, UFPA, UFJF, UFSB, UFCA, UFRGS, UFF, UFRJ, UFVJM, UFRR, UNILAB, UECE, entre outras.

Quadro 05- Professores efetivos da Coordenação de Arqueologia

Professores Efetivos – Arqueologia/CCN				
Nome	Titulação	Regime de Trabalho	CPF	Currículo lattes
Ângelo Alves Corrêa	Doutor	DE	081.890.427-50	http://lattes.cnpq.br/13549588726
Jóina Freitas Borges	Doutora	DE	441.948.543-49	http://lattes.cnpq.br/16555438597

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC

Quadro 06- Professores efetivos do DEFE/CCE

Professores Efetivos – DEFE/CCE				
Nome	Titulação	Regime de	CPF	Currículo lattes
Ana Beatriz Souza Gomes	Doutora	DE	327.795.003-44	http://lattes.cnpq.br/8992833352
Ana Valéria Marques Forte	Doutora	DE	343.516.801-30	http://lattes.cnpq.br/1325011399
Antônia Dalva França	Doutora	DE	239.920.263-53	http://lattes.cnpq.br/2678561806
Antônio de Pádua	Doutor	DE	305.455.013-34	http://lattes.cnpq.br/4610019350
Ana Raquel de Oliveira	Doutora	DE	032.917.933-07	http://lattes.cnpq.br/2232085865
Baltazar Campos Cortez	Doutor	DE	227.407.403-87	http://lattes.cnpq.br/5731403647
Carmen Lúcia de Oliveira	Doutora	DE	136.596.775-15	http://lattes.cnpq.br/9060452579
Carmen Lucia de Sousa Lima	Doutora	DE	240.858.803-06	http://lattes.cnpq.br/6331052119
Cássio Eduardo Soares	Doutor	DE	002.516.286-12	http://lattes.cnpq.br/5708616724
Clêania de Sales Silva	Doutora	DE	347.870.623-87	http://lattes.cnpq.br/4967120046
Daniel de Oliveira Franco	Mestre	DE	029.171.858-21	http://lattes.cnpq.br/9594853947
Denis Barros de Carvalho	Doutor	DE	512.701.024-00	http://lattes.cnpq.br/6114958483
Edna Maria Magalhães do	Doutora	DE	210.702.294-15	http://lattes.cnpq.br/2468201133
Fernanda Antônia Barbosa da	Doutora	DE	337.852.283-68	http://lattes.cnpq.br/0208919237
Filadélfia Carvalho de Sena	Doutora	DE	388.549.883-91	http://lattes.cnpq.br/3548299705
Francisco Williams de Assis	Doutor	DE	338.212.403-34	http://lattes.cnpq.br/2652178135

Heraldo Aparecido Silva	Doutor	DE	12113249820	http://lattes.cnpq.br/1328012571
Jane Bezerra de Souza	Doutora	DE	395.878.003-20	http://lattes.cnpq.br/5086525916
Josélia Maria da Silva Farias	Doutora	DE	471.013-68	http://lattes.cnpq.br/5786042846
José Renato de Araújo Sousa	Doutor	DE	504.138.213-15	http://lattes.cnpq.br/2164131833
Jurandir Gonçalves Lima	Doutor	DE	387.184.053-04	http://lattes.cnpq.br/8218131282
Luís Carlos Sales	Doutor	DE	131.761.883-15	http://lattes.cnpq.br/3467660796
Marli Clementino Gonçalves	Doutora	DE	619.642.803-97	http://lattes.cnpq.br/5870583160
Maria Escolástica de Moura	Doutora	DE	730.711.703-78	http://lattes.cnpq.br/4836489128
Maria da Glória Duarte Ferro	Doutora	DE	338.007.903-00	http://lattes.cnpq.br/286988758851222
Maria do Amparo Borges Ferro	Doutora	DE	199.340.763-49	http://lattes.cnpq.br/8212833454
Maria do Socorro Santos	Doutora	DE	066.878.493-87	http://lattes.cnpq.br/6822851096
Maria do Socorro Borges da	Doutora	DE	504.965.063-15	http://lattes.cnpq.br/8051399300
Maria Dolores dos Santos	Doutora	DE	10391086871	http://lattes.cnpq.br/2111838029
Maria Solange Rocha da	Doutora	DE	012.556.243-88	http://lattes.cnpq.br/2284776093
Maria Vilani Cosme de	Doutora	DE	260.723.863-34	http://lattes.cnpq.br/1564651956
Neide Cavalcante Guedes	Doutora	DE	135.596.563-20	http://lattes.cnpq.br/5468244900
Pedro Pereira dos Santos	Doutor	DE	645.236.401-49	http://lattes.cnpq.br/5201039816
Renata Gomes Monteiro	Doutora	DE	658.295.303-68	http://lattes.cnpq.br/2048494121
Rosana Evangelista da Cruz	Doutora	DE	079.370.358-7	http://lattes.cnpq.br/9850579590
Shara Jane Holanda Costa	Doutora	DE	240.296.703-00	http://lattes.cnpq.br/0021484669

Fonte: Dados fornecidos pelo DEFE

Quadro 07 - Professores efetivos do DMTE/CCE

Professores efetivos– DMTE/CCE				
Nome	Titulação	Regime de Trabalho	CPF	Currículo Lattes
Ana Teresa Silva Sousa	Doutora	DE	298.050.822-53	http://lattes.cnpq.br/72018
Antonia Edna Brito	Doutora	DE	138.116.733-00	http://lattes.cnpq.br/63305

Armstrong Miranda Evangelista	Doutora	DE	394.023.553-91	http://lattes.cnpq.br/70143
Disnah Barroso Rodrigues de Oliveira	Doutor	DE	373.363.803-44	http://lattes.cnpq.br/59782
Eliana de Sousa Alencar	Doutora	DE	503.822.683-34	http://lattes.cnpq.br/7684
Elmo de Souza Lima	Doutor	DE	943.146.835-20	http://lattes.cnpq.br/51072
Érica Pires Conde	Doutora	DE	692.616.443-68	http://lattes.cnpq.br/84743
Francisca Carla Silva de Oliveira	Doutora	DE	968.692.675-53	http://lattes.cnpq.br/69271
Francisca de Lourdes dos Santos Leal	Doutora	DE	227.968.513-20	http://lattes.cnpq.br/98531
Francisco das Chagas Amorim de Carvalho	Doutor	DE	192.686.558-88	http://lattes.cnpq.br/69231
Francisco Gomes Vilanova	Mestre	DE	823.086.083-15	http://lattes.cnpq.br/13959
Francisco Newton Freitas	Doutora	DE	337.917.243-04	http://lattes.cnpq.br/48718
Germaine Elshout de Aguiar	Doutora	DE	382.939.860-34	http://lattes.cnpq.br/13801
Heloiza Ribeiro de Sena Monteiro	Doutora	DE	047.266.423-91	http://lattes.cnpq.br/26832
Hilda Mara Lopes Araújo	Doutor	DE	227.886.893-49	http://lattes.cnpq.br/83308
Hilda Maria Martins	Doutor	DE	348.142.803-00	http://lattes.cnpq.br/32544
Jerino Queiroz Ferreira	Doutora	DE	839.985.433-68	http://lattes.cnpq.br/5222
Josania Lima Portela	Doutor	DE	226.798.393-15	http://lattes.cnpq.br/1170
José Elielton de Sousa	Doutor	DE	000.234.193-00	http://lattes.cnpq.br/9737
Josélia Borges de Moura Furtado	Mestre	DE	010.319.543-25	http://lattes.cnpq.br/5786
Josélia Saraiva e Silva	Doutor	DE	372.546.693-91	http://lattes.cnpq.br/4871
Maria Divina Ferreira Lima	Doutora	DE	099.812.503-25	http://lattes.cnpq.br/2559
Maria Lemos Costa	Doutora	DE	474.333.613-91	http://lattes.cnpq.br/9549
Maria de Nazareth Fernandes Martins	Doutora	DE	483.742.453-87	http://lattes.cnpq.br/5758
Maria Noraneide Rodrigues Nascimento	Mestre	DE	462443103-06	http://lattes.cnpq.br/4373
Maria do Socorro Leal Lopes	Doutora	DE	066.902.893-20	http://lattes.cnpq.br/8032
Marta Maria Azevedo Queiroz	Doutora	DE	481.502.743-91	http://lattes.cnpq.br/0206
Marta Rochelly Ribeiro Gondinho	Doutora	DE	891.196.063-20	http://lattes.cnpq.br/4207
Mesaque Silva Correia	Doutor	DE	769.574.702-53	http://lattes.cnpq.br/9238
Micaías Andrade Rodrigues	Doutora	DE	037.002.774-40	http://lattes.cnpq.br/6363

Mirtes Gonçalves Honório de Carvalho	Doutora	DE	133.563.053-87	http://lattes.cnpq.br/7716
Nilson Fonseca Miranda	Doutora	DE	227.214.523-04	http://lattes.cnpq.br/6183
Neuton Alves de Araújo	Doutor	DE	447.180.553-34	http://lattes.cnpq.br/3637
Norma Patrícia Lopes Soares	Doutora	DE	429.033.783-04	http://lattes.cnpq.br/8518
Reijane Maria de Freitas Soares	Doutora	DE	131.425.263-15	http://lattes.cnpq.br/7901
Sandra Lima de Vasconcelos	Doutora	DE	439.016.034-68	http://lattes.cnpq.br/1312

Fonte: Dados fornecidos pelo DMTE

Além dos professores efetivos lotados nos departamentos acima mencionados integram o corpo docente do curso de Pedagogia Intercultural Indígena do PARFOR / UFPI professores lotados em outros departamentos e *Campi*, professores aposentados pela UFPI, docentes do quadro provisório e servidores técnico-administrativos efetivos da UFPI cuja área de atuação permita sua inserção no Curso. Também será admitida, a participação de docentes com notório saber, neste caso, será dada a preferência para membros das comunidades indígenas nos termos já mencionados acima.

3 PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO

3.1 Estrutura e organização curricular

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena, a ser ofertado pela UFPI, através do PARFOR EQUIDADE, formará o profissional que atua no magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a sua estrutura e organização curricular alinha-se com os princípios e fundamentos definidos, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar indígena na Educação Básica (Resolução n.5 de 22 de junho de 2012) com BNCC-Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2017), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Curso de Educação Superior e de Ensino Médio (Resolução n. 1 de 7 de janeiro de 2015), e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019), que focalizam a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, a mobilização desses saberes para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

exercício da cidadania e do mundo do trabalho, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento humano global.

Articula-se também com a LDB (Lei n. 9.394/1996), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1/2006), e com as diretrizes e metas do PNE (2014-2024), principalmente, na proposição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, que perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir a escolaridade, na idade certa, com níveis satisfatórios de aprendizagem. No que diz respeito aos povos indígenas, lhe são garantidos a oferta de educação, nas suas comunidades e com bases nos seus modos de ser e fazer.

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

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, bem como com as resoluções internas da UFPI, que versam sobre o mesmo tema, os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, aqui denominados núcleos de estudo, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação. Dessa forma, o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, apesar de sua especificidade, adequar-se-á à estrutura.

De acordo com as referidas resoluções a carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

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

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

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

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

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

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

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

No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

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

Nesse sentido, a organização curricular do PPC do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, em consonância com as DCNs da Pedagogia, se propõe articular “[...] conhecimentos

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

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

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

O Núcleos de Estudos Comuns (base comum) compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do contexto histórico e sociocultural da educação na sociedade contemporânea e do contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do

ensino fundamental no que concerne aos aspectos organizativos, didático-pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, éticos e estéticos do trabalho pedagógico, *bem como saberes, conhecimentos e práticas culturais específicas dos povos indígenas, valorizando assim os saberes ancestrais e os modos de ser e conviver, tendo como princípio a interculturalidade*, sempre em consonância com os objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica.

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

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

Em sua organização, o currículo do curso é estruturado por disciplinas interconexas de caráter teórico-prático e prático, Atividades Complementares (AC), Atividades Curriculares de Extensão (ACE) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e será desenvolvido em 08 (oito) semestres letivos, com carga horária total de 3.560 (três mil quinhentas e sessenta) horas, assim distribuídas: 810 horas do núcleo básico, 1.725 horas do núcleo de aprofundamento e 810 horas do núcleo integrador, além de 200h de Atividades Complementares.

Quadro 08 - Organização dos componentes curriculares por núcleo do percurso formativo

Percurso Formativo	Componentes Curriculares	Carga Horária
Núcleo Básico (Conhecimentos científicos, fundamentos, legislação educacional, política de financiamentos, metodologias etc.)	História da educação e educação escolar indígena no Brasil	75h
	Fundamentos Sociológicos da Educação Intercultural	60h
	Fundamentos Filosóficos da Educação Intercultural	60h
	Psicologia da educação	60h
	Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação	60h
	Antropologia e educação Intercultural	60h
	Legislação e organização da educação básica e educação escolar indígena	75h
	Gestão e organização da educação intercultural	60h
	Currículo e conhecimento escolar intercultural	60h
	Práticas educativas indígenas	60h
	Informática básica	60h
	Estado, plurinacionalidade e políticas educacionais	60h
	Epistemologias indígenas	60h
Total		810 h
Núcleo de Aprofundamento (Conteúdos específicos e pedagógicos, objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica)	Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia	15h
	Libras	60h
	Introdução a antropologia Indígena	60h
	Introdução a arqueologia Indígena	60h
	Introdução ao pensamento indígena	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil e fundamental.	60h
	Educação das relações étnico-raciais e as políticas de ações afirmativas	60h

	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática	45h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza	45h
	História dos povos indígenas e do indigenismo no Brasil	60h
	Pesquisa em educação: questões teórico-metodológicos e prática.	60h
	Direitos e povos indígenas	60h
	História dos povos indígenas do Nordeste e do Piauí	60h
	Ciências e Cosmovisões indígenas	60h
	Movimentos indígenas na América Latina	60h
	A questão agrária no Brasil e processos de territorialização indígenas no nordeste/Piauí	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática de Ciências e Humanas e Sociais	60h
	Línguas indígenas, identidade e memória	60h
	Didática Intercultural	60h
	Literatura e arte indígena	60h
	Infâncias, juventudes e processos educacionais	60h
	Cosmo vivencias e rituais indígenas no Piauí	60h
	Avaliação da Aprendizagem	60h
	Introdução a Museologia e processos de Musicalização	60h
	TCC I	60h
	TCC II	60h
	Leitura e Produção de Textos acadêmicos	60h
	Optativa I	60h
	Optativa II	60h

Total		1.725 h
Núcleo integrador (Prática pedagógica)	Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil	135h
	Estágio Supervisionado Obrigatório II - anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)	135h
	Estágio Supervisionado Obrigatório III - anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano)	135h
	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária I	45h
	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária II	45h
	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária III	45h
	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária	60h
	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária V	60h
	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária	60h
	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária	45h
	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária VIII	45h
Total		810 h
Total Geral dos Núcleos		3.360h
Atividades Complementares		200h
Total Geral do Curso		3.560h

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

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

O currículo do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI por meio do PARFOR EQUIDADE foi planejado de modo a favorecer a interconexão entre dois processos essenciais da formação em serviço: o conhecimento que o professor cursista vem construindo ao longo da sua prática (*saberes da experiência/saberes pedagógicos*) e as novas elaborações teóricas construídas na formação (*saberes do conhecimento*). Para tanto, a organização curricular prevê eixos integradores, que constituem espaços de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos professores cursistas. Os eixos integradores servirão como ponto de convergência das atividades, auxiliando o cursista na articulação dos conteúdos das áreas temáticas com sua prática pedagógica e na reflexão sobre ela, de modo a aperfeiçoar a sua atuação docente.

As ações interdisciplinares são conduzidas por atividade de pesquisa/extensão com base em um tema gerador, abordado em diferentes enfoques disciplinares, tendo como eixo condutor uma **disciplina integradora**. Cada semestre letivo terá um tema gerador que articulará importantes aspectos da vida que se materializam no contexto escolar e possibilitam abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, e que propicia o diálogo entre os diversos conhecimentos e práticas.

As Atividades Curriculares de Extensão (ACE) serão as **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, consequentemente, pela viabilidade de garantia da relação orgânica entre teoria e prática, concretizada pela estreita vinculação entre o espaço acadêmico e o *lócus* de atuação docente (a escola básica) e pela possibilidade de fortalecer a indissociabilidade entre as funções essenciais da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

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

das outras disciplinas, auxiliando-os na consecução das atividades referentes ao trabalho. Os demais professores são denominados orientadores.

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

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

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

Período	Disciplina			
	Nome	Código	CH	Créditos
1º	Seminário de Introdução ao Curso		15h	1.0.0
	Projeto Intercultural de Pesquisa extensão		45h	0.0.0.3
	Iniciação à Antropologia indígena		60h	3.1.0
	Fundamentos Sociológicos da Educação		60h	3.1.0

	Introdução à arqueologia indígena		60h	3.1.0
	Informática Básica		60h	3.1.0
	Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa		60h	3.1.0
	Introdução ao pensamento indígena		60h	3.1.0
	Total		420h	27
2º	Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária II		45h	0.0.0.3
	Psicologia da Educação		60h	3.1.0
	Fundamentos Filosóficos da educação intercultural		60h	3.1.0
	História dos povos indígenas e do indigenismo no Brasil		60h	3.1.0
	História da educação e da educação escolar indígena no Brasil		75h	3.2.0
	Leitura e produção de textos acadêmicos		60h	3.1.0
	Antropologia e Educação intercultural		60h	3.1.0
	Total		420h	28
3º	Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária III		45	0.0.0.3
	Epistemologias indígenas		60h	3.1.0
	Didática Intercultural		60h	3.1.0
	Avaliação da Aprendizagem		60h	3.1.0
	Direitos dos povos indígenas		60h	3.1.0
	Estado, plurinacionalidade e políticas educacionais		60h	3.1.0
	Pesquisa em educação: questões teórico-metodológicas e prática		75h	3.2.0
	Total		420h	28
4º	Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária IV		60h	0.0.0.4
	História dos indígenas do Nordeste e do Piauí		60h	3.1.0

	Legislação e organização da Educação Básica e educação escolar indígena		75h	3.2.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil e fundamental:		60h	2.2.0
	Práticas Educativas indígenas		60h	2.2.0
	Currículo e conhecimento escolar intercultural		60h	3.1.0
	Ciências e cosmovisões indígena		60h	3.1.0
	Total		435h	29
5º	Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária V		60h	0.0.0.4
	Gestão e organização da educação intercultural		60h	3.1.0
	A questão agrária no Brasil e processos de territorialização indígena no nordeste/Piauí		60h	3.1.0
	Movimentos indígenas na América Latina		60h	3.1.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa		60h	2.2.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática		45h	2.1.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza		45h	2.1.0
	Total		390h	26
6º	Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária VI		60h	0.0.0.4
	Línguas indígenas, identidade e memória		60h	3.1.0
	Educação das Relações étnico-raciais e as políticas de ações afirmativas.		60h	3.1.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências Humanas.		60h	2.2.0
	Introdução a Museologia e processos de Musealização		60h	2.2.0
	Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil		135h	0.0.9
	Total		435h	29

7º	Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária VII		45h	0.0.0.3
	Cosmovivências e Rituais indígenas do Piauí		60h	2.2.0
	Libras		60h	2.2.0
	Infâncias, juventudes e processos educacionais.		60h	3.1.0
	Estágio Supervisionado Obrigatório II – Ensino Fundamental (1º a 3º anos)		135h	0.0.9
	TCC I		60h	2.2.0
	Total		420h	28
8º	Projeto Intercultural de Pesquisa extensão Comunitária VIII		45h	0.0.0.3
	Literatura e arte indígena		60h	3.1.0
	Optativa I		60h	3.1.0
	Optativa II		60h	3.1.0
	Estágio Supervisionado Obrigatório III – Ensino Fundamental (4º e 5º anos)		135h	0.0.9
	TCC II		60h	2.2.0
	Total		420h	28
Disciplinas Obrigatórias			2.310h	154
Atividades Curriculares de Extensão			405h	27
Estágio Supervisionado Obrigatório			405h	27
Trabalho de Conclusão de Curso			120h	08
Disciplinas Optativas			120h	08
Atividades Complementares			200h	-
Total Geral			3.560h	

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

As disciplinas optativas destinam-se ao aprofundamento dos conteúdos próprios de um campo mais especializado da atuação do pedagogo, visando propiciar ao aluno outras possibilidades para a sua formação profissional, bem como o incentivo necessário para a

continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. O aluno deverá cursar, obrigatoriamente, duas disciplinas optativas de sessenta (60) horas, totalizando 120h, as quais serão disponibilizadas para realização de matrícula pelos cursistas no oitavo período do curso.

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

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	Disciplina		Arte e Educação	3.1.0	60h	Não há pré-requisito	8º período
	Disciplina		Educação e Movimentos Sociais	3.1.0	60h	Não há pré-requisito	
	Disciplina		História dos povos indígenas no Brasil e Piauí	3.1.0	60h	Não há pré-requisito	
	Disciplina		Educação, Estado e Cidadania	3.1.0	60h	Não há pré-requisito	
	Disciplina		Educação, relações étnico-raciais, gênero e diversidade	3.1.0	60h	Não há pré-requisito	
	Disciplina		Patrimônio e Arqueologia	3.1.0	60h	Não há pré-requisito	
	Disciplina		Literatura Infantil	3.1.0	60h	Não há pré-requisito	
	Disciplina		Educação e Cultura Popular	3.1.0	60h	Não há pré-requisito	
	Disciplina		Educação Ambiental	3.1.0	60h	Não há pré-requisito	

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

3.1.1 Prática como componente curricular

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

Seguindo nesta mesma perspectiva, e apoiando-se nos pressupostos de Pimenta e Lima (2012, p. 44), entendemos que a adoção do princípio da prática como componente curricular significa que todas as disciplinas são ao mesmo tempo, teóricas e práticas e devem cumprir o

propósito de “formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”, o que favorece a *aproximação entre as instituições de formação e a escola básica*. Assim, a ênfase na prática, como base da formação dos professores, é um indicativo da busca da práxis autêntica, uma vez que implica tomar o contexto concreto para examiná-lo de maneira crítica para então intervir nele, o que extrapola a noção de prática como senso comum (FREIRE, 2015).

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

No contexto do curso de Pedagogia Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE/UFPI, a PCC vai muito além do momento de estágio supervisionado obrigatório. Ela 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 **portfólio**, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como **planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo**.

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

Conforme normatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019), no curso de Pedagogia da UFPI ofertado por meio do PARFOR a Prática como Componente Curricular está presente em todas as disciplinas, distribuída em 405 (quatrocentas e cinco) horas e será desenvolvida ao longo do curso por meio dos componentes curriculares que perpassam os temas dos Grupos I e II do percurso formativo, explicitados anteriormente, e será trabalhada na perspectiva da pesquisa, extensão e intervenção pedagógica, por meio das demais atividades formativas.

O Quadro a seguir, indica as disciplinas selecionadas como integradoras de toda a prática como componente curricular neste PPC, o que não elimina o caráter prático que perpassa todas as outras disciplinas da matriz curricular, as quais abordam a formação pedagógica ou específica da área de formação que constituem intencionalmente a PCC no curso de Pedagogia Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE:

Quadro 12 - Prática como Componente Curricular (PCC)

Unidade de oferta	Período Letivo	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	PCC
Coordenação do Curso	1º	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária I	45h	0.0.0.3	3
		Total do Semestre			45 h

	2º	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão o comunitária II	45h	0.0.0.3	3
		Total do Semestre			45 h
	3º	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária III	45h	0.0.0.3	3
		Total do Semestre			45 h
	4º	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária IV	60h	0.0.0.4	4
		Total do Semestre			60 h
	5º	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária V	60h	0.0.0.4	4
		Total do Semestre			60 h
	6º	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária VI	60h	0.0.0.4	4
		Total do Semestre			60 h
	7º	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária VII	45h	0.0.0.3	3
		Total do Semestre			45 h
	8º	Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária VIII	45h	0.0.0.3	3
		Total do Semestre			45 h
	Total Geral		405 h	27	405 h

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

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

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

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

3.3.1 Estágio Supervisionado Obrigatório

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

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

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

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

No curso de Pedagogia Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE, o estágio é componente curricular indispensável para integralização do curso e totaliza 405 horas de atividades em situação real de trabalho na escola básica de atuação do professor cursista distribuídas em três disciplinas: Estágio Supervisionado Obrigatório I - Educação Infantil - 135h; Estágio Supervisionado Obrigatório II- Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)- 135h; e Estágio Supervisionado Obrigatório III - Ensino Fundamental (4º e 5º ano) - 135h, em atendimento ao disposto na Resolução CNE/CP n. 2/2019.

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

3.3.2 Atividades Complementares

As Atividades Complementares são 200h (Duzentas horas) e constituem um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que permitem, no âmbito do currículo, a articulação entre teoria e prática e a complementação, por parte do estudante, dos saberes e habilidades necessárias à sua formação profissional.

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

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

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

Para a integralização do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, o aluno deverá apresentar certificados de 200h de Atividades Complementares, desenvolvidas durante o período do Curso, nas diversas modalidades disponibilizadas, até o último semestre, e constando no histórico escolar. Serão consideradas como atividades acadêmico-científico-culturais, em suas devidas categorias e pontuações o que se expõe nas dez tabelas de Atividades Complementares (AC) seguintes, delineadas por categoria, conforme a Resolução CEPEX-UFPI n.177/12.

Tabela 1 - Categoria: ATIVIDADE DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E A PESQUISA

Carga horária máxima da categoria: 180 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 180 h

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

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

Tabela 2 - Categoria: ATIVIDADE DE APRESENTAÇÃO E/OU ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS GERAIS

Carga horária máxima da categoria: 60 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 60 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Participação e Organização em evento científico	Participação e organização em congressos, seminários, conferências, simpósios, palestras, fóruns, semanas acadêmicas.	10 h	30 h	Certificado de participação, organização ou declarações dos órgãos/unidade competentes.
	Participação como ouvinte participante nas assembleias estaduais, regionais e comunitárias das comunidades	Participação nas assembleias gerais das comunidades	10h	20h	Declaração de participação.
	Participação como organizador das assembleias, estaduais/regionais ou comunitárias	Participação como organizador das assembleias, estaduais/regionais ou comunitárias	10	30h	Declaração de participação.
	Apresentação de trabalhos em eventos científicos.	Apresentação de trabalhos em congressos, seminários, conferências, simpósios, fóruns, semanas acadêmicas, na área de Pedagogia ou áreas afins.	10 h	30 h	Certificado de apresentação de trabalho ou declarações dos órgãos/unidade competentes, referentes a apresentação do trabalho científico.

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

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

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

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC**Tabela 4 - Categoria: ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO, DIFERENCIADO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO****Carga horária máxima da categoria: 90 h****Carga horária máxima do currículo na categoria: 90 h**

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

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

Tabela 5 - Categoria: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E/OU COMPLEMENTARES
Carga horária máxima da categoria: 120 h
Carga horária máxima do currículo na categoria: 120 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Participação em projetos	Participação em projetos sociais governamentais e não-governamentais, voltado a área de Pedagogia, com duração mínima de 60 dias.	30 h	60 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes
	Experiência Profissional	Atuação como docente acima de 6 meses	60 h	60 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

Tabela 6 - Categoria: ATIVIDADES ARTÍSTICO—CULTURAIS, ESPORTIVAS E PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICA
Carga horária máxima da categoria: 90 h
Carga horária máxima do currículo na categoria: 90 h

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

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

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

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

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

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

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

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC**Tabela 9 - Categoria: VISITAS TÉCNICAS:****Carga horária máxima da categoria: 10 h****Carga horária máxima do currículo na categoria: 10 h**

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

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

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

Carga horária máxima da categoria: 60 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 60 h

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

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

3.3.3 Atividade Curricular de Extensão

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

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

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

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

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

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

Regulamento das Atividades Curriculares de Extensão²⁰

- O curso de Pedagogia Intercultural Indígena deverá obrigatoriamente oferecer, no mínimo, uma ACE a cada semestre, conforme calendário acadêmico e resoluções que regulamentam as atividades de extensão na UFPI;
- Os alunos do curso de Pedagogia Intercultural Indígena deverão, obrigatoriamente, atuar na organização ou execução de uma ACE semestralmente (quando regularmente matriculado) até integralizar o total de 405h definido neste PPC;
- Os programas, projetos, cursos e eventos devem contemplar um conjunto articulado de ações, pedagógicas, de caráter teórico e prático, que favoreçam a socialização e a apropriação, pela comunidade, de conhecimentos produzidos na Universidade, ou fora dela, de forma presencial ou a distância, contribuindo para uma maior articulação entre o saber acadêmico e as práticas sociais;
- As ACE devem ser desenvolvidas por meio de metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo;

²⁰ Estas são normas internas da Universidade Federal do Piauí.

- Os programas, projetos, cursos e eventos de extensão ofertados por meio de disciplinas do currículo de cada curso de graduação devem ser cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão (PREX), após sua prévia aprovação pela instância de vínculo direto dos docentes responsáveis pelo componente curricular (disciplina);
- As ACE devem estar em consonância com a especificidade formativa de cada curso e envolver diversidade de ações;
- O Quadro a seguir, demonstra os eixos temáticos das ACE semestrais, porem constitui-se apenas como referência para o curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Para sua formulação, baseamo-nos nos temas contemporâneos transversais, buscando trazer discussões que sejam de interesse dos estudantes e relevantes para sua formação.

Quadro 13 - Atividades Curriculares de Extensão/Projeto Intercultural de pesquisa e extensão comunitária

Período	Carga horária	Atividades Curriculares de Extensão	Eixo temático
1º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	História, Memória e identidade étnica
2º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Direitos indígenas e políticas públicas
3º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Socioecologia do cerrado e da caatinga e Educação Ambiental.
4º	60 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Agriculturas indígenas e sistemas alimentares alternativos.
5º	60 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Soberania e autodeterminação dos povos

6º	60 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Territorialidades
7º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Agroextrativismos de frutas nativas e plantas medicinais.
8º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Saúde e práticas de cura indígenas

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC

Considerando que as Atividades Curriculares de Extensão, são ações e ou projetos a serem desenvolvidas nas comunidades escolares, ou mesmo nas comunidades onde vivem os cursistas, seguindo uma temática específica como evidenciado acima, entendemos ser de fundamental importância que tais atividades sejam desenvolvidas juntamente com as lideranças das comunidades. Nesse sentido, o professor formador responsável pela disciplina de ACE, deverá atuar juntamente com o Formador Convidado Notório Saber, sendo este último, responsável pela realização de seminários temáticos. Como explicitado em outro tópico deste PPC, cabe ao Formador Convidado Notório Saber, desenvolver os seminários temáticos em parceria com os demais formadores daquele semestre, preferencialmente com o formador responsável pela ACE. Os seminários a serem desenvolvidos a cada semestre letivo segue o estabelecido no quadro abaixo.

Quadro 14 – Seminários temáticos articulado com o Projeto Intercultural de pesquisa e extensão comunitária

Seminário	Tema do Seminário	CH.
01	História, memória e identidade étnica	20h
02	Direitos indígenas e políticas públicas	15h
03	Educação Ambiental e a Socioecologias do cerrado e da caatinga	30h
04	Agriculturas indígenas e sistemas alimentares alternativos.	30h
05	Soberania e autodeterminação dos povos	30h
06	Territorialidades	15h
07	Agro extrativismos de frutas nativas e plantas medicinais.	30h
08	Saúde e práticas de cura indígenas	30h
Total de horas:		200

Elaborado pela equipe de formulação do PPC.

3.3.4 Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

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

O TCC é o espaço curricular destinado à realização de pesquisa e/ou publicação científica, representando a culminância da produção intelectual do aluno, sendo, portanto, um instrumento de articulação entre teoria e prática, oportunizando a aproximação do ambiente acadêmico com as práticas realizadas nos espaços escolares, favorecendo a reflexão e aperfeiçoamento profissional e humano do fazer pedagógico.

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

De acordo com o Regulamento Geral da Graduação da UFPI (Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012), o TCC, corresponde a uma produção acadêmica que expressa as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, assim como os conhecimentos por estes adquiridos durante o curso de graduação. Deve ser regulamentado pelos colegiados de curso, podendo ser realizado nas formas de monografia, memorial, artigo científico para publicação, relato de caso ou outra forma definida pelo colegiado de curso. Poderá ser desenvolvido individualmente ou em grupo de até 3 (três) alunos, de acordo com o previsto no Projeto Pedagógico (PPC), sob a orientação de um docente designado para esse fim.

Como exposto acima, o intuito do TCC é realizar uma produção acadêmica que evidencie as aprendizagens e habilidades desenvolvidas pelo cursista no seu campo de atuação profissional, bem como os conhecimentos produzidos no decorrer do curso. E considerando a especificidade da clientela do PARFOR EQUIDADE, (professores indígenas em exercício na Educação Básica, bem como jovens indígenas que almejam seguir a carreira do Magistério), a produção do TCC deve ser orientada por um projeto investigativo que busque respostas para questões relacionadas à prática docente, bem como aquelas relacionadas a suas comunidades. Nesse sentido, a pesquisa poderá

ser realizada na própria escola e com as turmas que estiverem sob a responsabilidade do professor cursista, na sua área ou disciplina de atuação, ou sobre uma questão relacionada a questão da terra, história, memória, identidade, linguagem, saberes próprios ou outro tema relevante para a comunidade, e que esteja articulado com a educação.

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

Ainda seguindo a mesma lógica do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, no curso de Pedagogia Intercultural Indígena, o TCC terá caráter obrigatório, totalizando 120 horas, distribuídas em dois componentes curriculares: TCC I (60 horas) e TCC II (60 horas). A matrícula em TCC I e TCC II será realizada no 7º e 8º semestres, respectivamente. A relação entre os dois componentes curriculares é de continuidade, articulada por duas importantes atividades: planejamento da pesquisa, culminando com a elaboração do projeto de pesquisa, no TCC I e realização da pesquisa, conforme cronograma de execução no TCC II, exigindo-se apresentação e defesa do trabalho ao final do curso. Por essa razão, a matrícula no TCC II está diretamente condicionada à aprovação no TCC I.

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

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

Componentes Curriculares	Carga horária
Disciplinas Obrigatórias	2.310h
Atividades Curriculares de Extensão	405h

Estágio Supervisionado Obrigatório	405h
Trabalho de Conclusão de Curso	120h
Disciplinas Optativas	120h
Atividades Complementares	200h
Carga Horária Total	3. 560h

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

3.4 Metodologia

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

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

Alternância Pedagógica

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

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

De acordo com Teixeira; Bernartt e Trindade (2008), no Brasil, atualmente, há diversas experiências educacionais que utilizam a pedagogia da alternância como método, sendo as mais conhecidas aquelas desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Famílias Rurais (CFRs). No entanto, devido à proximidade de propósitos, muitas instituições educacionais vêm se utilizando desta terminologia, ainda que de forma genérica, para se referir às instituições que praticam a alternância educativa no meio rural.

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

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

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

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

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

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

É, portanto, seguindo esse entendimento, que o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, adotará o modelo Alternância integrativa real ou copulativa, por entender que este propicia uma maior integração entre a Universidade e comunidade, bem como proporciona uma formação integral aos indivíduos. Desta forma, o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, a ser ofertado

pela UFPI, será vivenciada por meio de módulos de formação em Alternância Pedagógica, a serem cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo/Universidade e Tempo/Comunidade.

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

Tempo Universidade:

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

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

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

Ainda nesse processo de articulação entre os diferentes espaços/tempos da formação, os períodos letivos do curso iniciarão com o componente curricular denominado “Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária”, que a cada semestre abordará um tema que será desenvolvido

ao longo do semestre. Dentre os temas a serem trabalhados, articulando a pesquisa e extensão temos: *Identities, Histórias, Memórias, Territorialidades, Patrimônio, Linguagens, Sustentabilidade, Socioecologias, Cosmologias, Interculturalidade, diálogo de saberes* etc. Este componente curricular, constitui-se, portanto, como um importante momento de socialização das aprendizagens, de elaboração de material didático, de vivências da interculturalidade e do diálogo de saberes. Ainda é importante ressaltar que a cada semestre, uma comunidade indígena será escolhida para ser anfitriã que recepcionará os cursistas, para realização e apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre, por meios das **Itinerâncias Acadêmicas**.

A proposta das Itinerâncias Acadêmicas no curso de Pedagogia de Intercultural Indígena, visa promover um processo formativo através de incursões nas comunidades, valorizando as experiências de vida, as trajetórias e os caminhos percorridos pelos cursistas, fortalecendo seus vínculos com o território e promovendo o fortalecimento de suas identidades. Nesse sentido, as Itinerâncias Acadêmicas, podem e devem ser realizadas durante todo o semestre letivo, a depender do planejamento do formador e disponibilidade das comunidades para receber os cursistas. A realização de tais Itinerâncias permite uma maior aproximação da Universidade com a realidade dos cursistas, promovendo assim um intercâmbio de saberes.

Como afirmamos acima, no curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade Federal do Piauí, as Itinerâncias acadêmicas não devem se resumir apenas aos Seminários integrador e seminários temáticos. Isso significa dizer que, caso seja de interesse das comunidades, as aulas do Tempo Universidade poderão ocorrer integral ou parcialmente dentro da comunidade, desde que esta ofereça as condições necessárias para o bom desenvolvimento das atividades. Ainda é importante ressaltar que a escolha da comunidade que receberá as Itinerâncias deve ser definida com antecedência e em comum acordo com todos os cursistas, devendo constar no edital de seleção dos formadores que naquele período as disciplinas ou parte delas deverão ser ministradas na referida comunidade.

Essa perspectiva se coaduna com a Pedagogia da Alternância que devem nortear o trabalho dos docentes em todos os componentes curriculares, nos diferentes espaços/tempos formativos, a fim de que tais princípios sejam vivenciados em sua plenitude.

Tempo comunidade:

O Tempo Comunidade é realizado nas comunidades de origem dos estudantes. Neste momento serão desenvolvidas atividades dos componentes curriculares com a prática como componente curricular, por meio da pesquisa, articulado com atividades de extensão. Estas atividades serão realizadas de acordo com as orientações repassadas pelos professores durante o tempo universidade, de modo a integrar o ensino, a pesquisa e a extensão.

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

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

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

É importante ressaltar que a culminância do tempo comunidade será realizada por meio da Itinerâncias acadêmicas nas comunidades. O projeto Intercultural de pesquisa e extensão comunitário será o carro chefe desse processo. Sob a orientação de um professor, os estudantes

realizarão atividades de pesquisa e extensão, e as mesmas serão apresentadas nas comunidades indígenas, durante a realização das Itinerâncias Acadêmicas e a cada semestre, será em uma comunidade diferente. Estas Itinerâncias são fundamentais para apresentar às comunidades os resultados do trabalho desenvolvida na universidade pelos cursistas, mas sobretudo, para inserir a comunidade como um local de aprendizagem e produção de saberes.

4 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

4.1 Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão

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

Para ensino de graduação:

- Promover novas fronteiras científicas, com ênfase na interdisciplinaridade, consoante a política de internacionalização da UFPI;
- Avaliar as possibilidades de ampliação da oferta de vagas (seja por meio do aumento do número de vagas dos cursos existentes, seja pela oferta de novos cursos) em todos os níveis e modalidades;
- Dar continuidade aos programas especiais de graduação e de formação continuada, tanto para atender às demandas do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), quanto para oferecer cursos especiais decorrentes de outros convênios que venham a ser celebrados para atender outras demandas sociais importantes;
- Buscar a contínua articulação entre as áreas de conhecimento e os níveis de ensino oferecidos, bem como sua vinculação com a pesquisa e a extensão, garantindo a interdisciplinaridade;
- Enfatizar a internacionalização, fortalecendo relações além das fronteiras, consolidando e ampliando cooperações com instituições internacionais, com programas de mobilidade acadêmica docente, discente e de técnico-administrativos e em programas internacionais, com a inclusão de cursos e disciplinas em línguas estrangeiras;
- Estimular a excelência do processo ensino-aprendizagem é um compromisso com o atendimento das necessidades pedagógicas dos alunos, uma vez que se encontra voltada para sua

formação integral, atendendo e valorizando as diferenças individuais e sociais, tendo como horizonte sua repercussão no exercício social e profissional como egressos da universidade;

- Incentivar o emprego de diversas metodologias para aprendizagem ativa, nas quais o professor atua como mediador do processo e o estudante como protagonista;

- Abordar a questão ambiental, como tema transversal, em todos os PPCs da UFPI, de forma interdisciplinar, articulando os conhecimentos de disciplinas diversas com as questões ambientais.

Para pesquisa e inovação:

- Envolver docentes, técnico-administrativos, acadêmicos de graduação e de pós-graduação em associação com estratégias didáticas e metodológicas sérias e éticas para que haja uma produção de conhecimento consistente;

- Estimular a formação de grupos de pesquisa intra e interdisciplinar e associação a outros órgãos nacionais e internacionais e fortalecer os grupos já existentes;

- Incluir o Trabalho de Conclusão de Curso como exigência para conclusão da graduação em forma de pesquisa, demandando dos acadêmicos competências e habilidades inerentes à pesquisa em diferentes áreas, abordagens diversas e objetivos preocupados com a relevância social dos projetos desenvolvidos.

- Apoiar, formular, coordenar e executar as ações relacionadas à pesquisa, infraestrutura, propriedade intelectual, desenvolvimento tecnológico, inovação, incubação de negócios e empreendedorismo relacionados à política de pesquisa e inovação;

- Fomentar e consolidar a formação de discentes da graduação para que tenham continuidade de sua formação na pós-graduação;

- Aumentar a inserção da UFPI na solução de problemas postos pela sociedade, contribuindo para o desenvolvimento regional;

- Promover e fortalecer a interação entre a sua capacidade científica e tecnológica com as atividades de pesquisa, transferência de tecnologia e inovação em prol das necessidades da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social, ambientalmente sustentável do país.

Para extensão e cultura:

- Ampliar a integração com todos os níveis e ambientes acadêmicos e todos os segmentos da sociedade, principalmente com as comunidades de vulnerabilidade social, tendo linhas prioritárias;

- Para o desenvolvimento de programas, projetos e outras ações de extensão indissociáveis com o ensino e a pesquisa e voltadas para o atendimento às necessidades dos diversos segmentos sociais;

- Estimular programas e projetos que impliquem relações multidisciplinares ou interdisciplinares com setores da universidade e da sociedade, além do incentivo a novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, ampliando o acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social;

- Implantar o empreendedorismo entre os alunos, docentes e técnico-administrativos, como forma de estimular o uso de tecnologias sociais especialmente em locais de vulnerabilidade social e econômica;

- Integrar a extensão universitária à matriz curricular dos cursos de graduação como componente obrigatório;

- Proporcionar a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos e saberes, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

- Promover a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

- Impactar e transformar o social, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais voltadas para os interesses e necessidades da maioria da população, implementando o desenvolvimento regional e o desenvolvimento de políticas públicas;

- Corroborar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico, de geração e socialização de conhecimento, tecnologia, protagonismo estudantil e compromisso social.

Apoio ao discente

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

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

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

Além disso, a UFPI tem seu trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais pautado pela Resolução nº76/2019 CEPEX-UFPI, garantindo atendimento educacional coerente aos alunos deficientes.

5 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

5.1 Da aprendizagem

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

[...]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§1º O valor da média final será igual ao da média parcial para os alunos que se encontrarem na situação do Art. 114.

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

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

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

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

- Comparar o desempenho dos alunos nos instrumentos de avaliação aplicados aos objetivos traçados pela disciplina e pelo Curso;

- Detectar dificuldades na aprendizagem;
- Re-planejar;
- Tomar decisões em relação à recuperação, promoção ou retenção do aluno;
- Realimentar o processo de implantação e consolidação do Projeto-Pedagógico.

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

Para que isso ocorra, há uma preocupação em desencadear um processo de avaliação que possibilite analisar como ocorre não só a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas também como se realiza o surgimento de outras formas de conhecimento, obtidas de sua prática e experiência, a partir dos referenciais teórico-metodológicos trabalhados no curso. Por isso, a verificação da aprendizagem ocorrerá de forma presencial, com utilização de instrumentos diversos, que exijam dos estudantes não só a síntese dos conteúdos trabalhados, mas também outras produções.

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

Em suma, a avaliação no curso de Pedagogia Intercultural do PARFOR deve ser efetuada tendo em vista: o contexto em que o Programa se realiza; o perfil de professor que o Programa deseja formar e as competências que se pretendem desenvolver. Também deve levar em conta que todos os recursos técnicos, administrativos e pedagógicos têm papel mediador na construção do conhecimento pretendido e que as formas de avaliação são subsidiárias de uma forma determinada

de trabalho, englobam uma concepção de aprendizagem, uma metodologia de ensino, de conteúdos e a relação professor-aluno e aluno-aluno (BRASIL, 2004). Seguindo a proposta pedagógica definida no Programa, a avaliação do professor cursista deve: ocorrer de maneira contínua e progressiva, e abranger todos os momentos do curso; envolver os múltiplos aspectos da aprendizagem do cursista, ir além da aferição de conhecimentos, e considerar o conjunto das competências descritas no item "Competências e Habilidades" deste PPC; e utilizar diferentes procedimentos e instrumentos, contemplando a autoavaliação, a avaliação dos colegas e a do professor formador.

5.2 Do Projeto Pedagógico do Curso

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

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

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

Os dados coletados dessas fontes serão periodicamente analisados pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE) para que seja verificado se o PPC continua atendendo satisfatoriamente às demandas relacionadas ao perfil dos licenciados. A partir dessa análise, se for

constatada a necessidade de modificação do PPC, serão seguidas as normas constantes no Art. 29 da Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012:

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

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

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

6 EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS (BIBLIOGRAFIA)

6.1 Disciplinas Obrigatórias

1º Período

Disciplina: Projeto intercultural de pesquisa e extensão comunitária I		CH: 45H	Crédito:0.0.0.3
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Desenvolver atividades integradoras de ensino, pesquisa e extensão a partir das realidades de cada povo/ comunidade e escolas nas quais atuam os professores em formação, tendo como referência suas histórias, memórias e identidades.			
Bibliografia básica:			
GRUPIONI, Luis Donizete B. Índios: Passado, presente e futuro. In: Cadernos da TV escola . Brasília: MEC, 1999.			
MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: A temática indígena na escola . Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.			
CARVALHO, Maria Rosário G. de. A identidade dos povos do Nordeste. Anuário Antropológico 82 , Rio de Janeiro/ Fortaleza, Tempo Brasileiro/ UFC, p. 169-188, 1984.			
Bibliografia complementar:			
BARRETO FILHO, Henyo Trindade. 1999. Invenção ou renascimento? Gênese de uma sociedade indígena contemporânea no Nordeste. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (org.) A viagem da volta: etnicidade, política, e reelaboração cultural no Nordeste indígena . Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.			
CARVALHO, João Renôr F. de. Resistência indígena no Piauí colonial – 1718-1774 . Teresina: EDUFPI, 2008.			
PORTO ALEGRE, M. S. Cultura e História, sobre o desaparecimento dos povos indígenas. In, Revista de Ciências Sociais , vol. 23/24, n.º 1/2.			
LIMA, Carmen Lúcia Silva e NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Gamela, Akroá-Gamella: etnicidade, conflito, resistência e defesa do território . São Luís: EdUEMA, 2022.			
DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José Augusto; CARVALHO, Maria do Rosário. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). História dos índios no Brasil . São Paulo, Cia. das Letras, 1992.			

Disciplina: Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia Intercultural Indígena		CH: 15h	Crédito: 0.0.1
Departamento de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Currículo do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Questões da profissão de Pedagogo e do professor indígena. Instâncias da UFPI e suas competências envolvidas com o Curso de Pedagogia. Programas Institucionais.			
Bibliografia básica: FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como ciência da educação. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. 168p. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena/PARFOR. NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio; FIALHO, Vania. A interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. Revista ANTHROPOLÓGICAS, Ano 20, 27(1):187-217, 2016.			
Bibliografia complementar: BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002. RANIERI, Nina Beatriz. Educação superior, direito e Estado na lei de diretrizes e bases lei nº 9.394/96. São Paulo, SP: EDUSP, 2000. SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 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.			

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

Disciplina: Fundamentos Sociológicos da Educação Intercultural		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Educação e Sociedade; Educação como processo social; Bases sociológicas da educação no pensamento clássico e contemporâneo; Análise sociológica das escolas indígenas e não indígenas; o campo educativo: sujeitos e diversidades. Identidades, trajetórias escolares e estrutura social.			
Bibliografia básica: BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007. CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da. Sociologia e educação: leituras e interpretações. São Paulo, SP: Avercamp, 2011.			
Bibliografia complementar: GUSMÃO, Neusa Ma. Mendes de (org.) Diversidade, cultura e educação. Olhares cruzados. São Paulo; Biruta, 2003. BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 251p. DURKHEIM, Emile. Educação e sociologia. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2011. FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992			

Disciplina: Introdução a Arqueologia Indígena		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: História e paradigmas da arqueologia: do antiquarismo ao pós-processualismo. Conceitos, métodos e periodizações da arqueologia. Arqueologia no Brasil e Piauí. Etnoarqueologia. Arqueologia e Povos Indígenas: principais abordagens.			
Bibliografia básica: BICHO/ Nuno Ferreira. Manual da Arqueologia Pré-histórica . Lisboa: Edições 70, 2006. FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Arqueologia . São Paulo: Contexto, 2003. MARTIN, G. Pré-História do Nordeste . 5. ed. Recife: UFPE, 2013.			
Bibliografia complementar: BARRETO, Cristiana. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da arqueologia no Brasil. Revista USP . São Paulo, n.44, p.10-31, dezembro/fevereiro, 1999-2000. CABRAL, Mariana Petry. “E se todos fossem arqueólogos?”: experiências na Terra Indígena Wajãpi. Anuário Antropológico , v. 39, n. 2, p. 115-132, 2014. CORRÊA, Ângelo Alves. Longa duração: história indígena e arqueologia. Ciência e Cultura , 65 (2), p. 26-29, 2013. PROUS, A. Arqueologia Brasileira . Brasília: UnB, 2019. SILVA, Fabíola Andréa. Arqueologia e etnoarqueologia na aldeia Lalima e na terra indígena Kayabi: reflexões sobre arqueologia comunitária e gestão do patrimônio arqueológico. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia , n. 19, p. 205-219, 2009. TRIGGER, Bruce. História do Pensamento Arqueológico . São Paulo: Odysseus Editora, 2004.			

Disciplina: Informática Básica		CH: 60h	Crédito: 3.0.1
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Introdução à Informática; Hardware (CPU, periféricos e acessórios); Software (conceitos, tipos e aplicações). Redes de computadores. Conceitos Básicos de Internet. Redes sociais. Apresentação de aplicativos na área de gestão; utilização dos recursos básicos do Sistema Operacional Windows XP: editor de texto Word, planilha eletrônica Excel e Power point.			
Bibliografia básica: MANZANO, Maria Izabel N. G. Estudo Dirigido de Informática Básica . São Paulo: Érica, 2007. CAPRON, H.L. Introdução à Informática . São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. MEIRELLES, Fernando de Souza. INFORMÁTICA: novas aplicações com micro computadores . 2. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2004.			
Bibliografia complementar: CORNACHIONE Jr., Edgard, B. Informática para as áreas de contabilidade, administração e economia . 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2001. CAPRON, H. L. e JOHNSON, J. A. Introdução à informática . 8. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004. GALLO, Michael A. e HANCOCK, William M., Comunicação entre computadores e tecnologias de rede . São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. MICROSOFT Press. Dicionário de Informática (Inglês-Português e Português-Inglês) . Rio de Janeiro: Campus, 2006. VELLOSO, Fernando de Castro. Informática: Conceitos Básicos . Rio de Janeiro: Campus, 2007.			

Disciplina: Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Epistemologia do conhecimento científico. Tipos de conhecimento. Modalidades de leitura e documentação. Elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos. Iniciação à pesquisa em educação. Técnicas de levantamento e análise de dados. Delineamento do Projeto de Pesquisa e do Relatório de Pesquisa. Aspectos éticos da pesquisa e a construção de uma postura analítico-crítica.			
Bibliografia básica: ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores . 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica . 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico . 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.			
Bibliografia complementar: BOAVENTURA, Edivaldo M. Como ordenar as ideias . 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2010. LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico . 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2013. GATTI, Bernardete Angelina. A Construção da pesquisa em educação no Brasil . Brasília, DF: Líber Livro, 2007. GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social . 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019. RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas . 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012.			

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

2º Período

Disciplina: Projeto intercultural de pesquisa e extensão comunitária II		CH: 45h	Crédito:0.0.0.3
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Desenvolver atividades integradoras de ensino, pesquisa e extensão a partir das realidades de cada povo/ comunidade e escolas nas quais atuam os professores em formação, tendo como tema os direitos indígenas e as políticas públicas específicas.			
Bibliografia básica: ARAÚJO, Ana Valéria et al. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios na Constituição. Novos Estudos CEBRAP , São Paulo, vol. 37, n. 3, p. 429-443, set-dez, 2018. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. “Que educação diferenciada é essa?” In: RICARDO, Beto & RICARDO, Fany (orgs.). Povos Indígenas no Brasil, 2011-2016 . São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.			
Bibliografia complementar: DINO, Natália Albuquerque. Entre a Constituição e a Convenção n. 169 da OIT: o direito dos povos indígenas à participação social e à consulta prévia como uma exigência democrática. Boletim Científico ESMPU , Brasília, a. 13 – n. 42-43, p. 481-520 – jan./dez. 2014. DUPRAT, Deborah. O direito sob o marco da pluriethnicidade/ multiculturalidade. In: RAMOS, Alcida Rita (Org.). Constituições nacionais e povos indígenas . Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012, p. 228-236. NASCIMENTO, Sandra. Os caciques e os juízes: os direitos humanos entre as fronteiras do direito oficial, da diversidade cultural e da territorialidade ancestral indígena. Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas . V.14, n. 26, jan./jun. 2015, p. 41-70. MARÉS, Carlos. “As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios”. In: Antonio Carlos de Souza Lima; Maria Barroso-Hoffmann, (orgs.). Além da tutela: bases para uma nova política indigenista, III . Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2002. RAMOS, Alcida Rita. Constituições nacionais e povos indígenas . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.			

Disciplina: Psicologia da Educação		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Ciência psicológica. Psicologia e Educação. Constituição da subjetividade. Subjetividade e temas transversais. Desenvolvimento humano e aprendizagem escolar. Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem.			
Bibliografia básica: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Temas em psicologia e educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento psicológico e educação. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 3v. FURTADO, Odair et al. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2008.			
Bibliografia complementar: BRAGHIROLI, Elaine Maria; BISI, Guy Paulo; RIZZON, Luiz António. Psicologia geral. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. DAVIDOFF, Linda L. Introdução a psicologia. 3. ed. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2006. GONÇALVES, M. Graça M; FURTADO, Odair; BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. GONZALEZ REY, Fernando Luís. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico- cultural. São Paulo, SP: Pioneira Thomson, 2005. VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.			

Disciplina: Fundamentos Filosóficos da Educação Intercultural		CH: 60	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Filosofia: concepções, tarefas e especificidades. Estudos filosóficos do conhecimento: as modalidades de apreensão da realidade, as questões do método e da verdade. Enfoque ético-político da educação: direitos humanos e meio ambiente. A linguagem e as contradições ideológicas no campo da Educação. Filosofia e Educação: definição do campo e das tarefas do filosofar. Filosofia da Educação e a formação docente. A Filosofia da Educação no Brasil: influências e contradições teóricas.			
Bibliografia básica: SILVA, Neuza Vaz e (or). Temas de Filosofia Intercultural . São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004. CHAUÍ, Marilena de Souza. Convite a filosofia . 13. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006. GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. O que é filosofia da educação . 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.			
Bibliografia complementar: AHLERT, Alvorí. A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal . 2. ed. Ijuí, RS: Unijui, 2003. MARCONDES, Danilo. Iniciação a história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein . 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2000. FORNET-BETANCOURT, Raul. Crítica Intercultural da Filosofia Latina Americana Atual . Trota Editorial: Madrid, 2004. FORNET-BETANCOURT, Raul. Questões de método para uma Filosofia Intercultural a partir da Ibero América . São Leopoldo, Unisinos, 1994. SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência . 5. ed. Lisboa Portugal: Livros Horizonte, 2000.			

Disciplina: História dos povos indígenas e do indigenismo no Brasil		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Encontros coloniais. Formas de colonialismo. Cosmologia do Contado: colonizadores e colonizados. História Nacional. Indígenas: sujeitos históricos. Formação nacional e povos indígenas. Direitos indígenas. A construção do indigenismo. Políticas indigenistas. Descolonização. Movimento indígena no Brasil.			
Bibliografia básica: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Por uma história indígena e do indigenismo. In: Cultura com aspas e outros ensaios . São Paulo: Cosac Naify, 2009. PACHECO DE OLIVEIRA, João. O Nascimento do Brasil e outros ensaios: pacificação, regime tutelar e formação de alteridades . Rio de Janeiro, Contra Capa, 2016. XAKRIABÁ, Célia. Concepção de uma xakriabá sobre a autonomia indígena em meio a processos de tutela. In: Vukápanavo – Revista Terena , v. 2, n. 2. 2019.			
Bibliografia complementar: ARAÚJO JUNIOR, Júlio José. 2018. A Constituição de 1988 e os direitos indígenas: uma prática assimilacionista? In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; BARBOSA, Samuel (org.). Direitos dos povos indígenas em disputa . São Paulo, Editora Unesp, 2018. CRUZ, Felipe Sotto Maior. Povos indígenas, pesquisa e descolonização. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais , v. 36, n. 105, p. 1-5. 2021. RAMOS, Alcida Rita. Indigenismo: um orientalismo americano. In: Anuário Antropológico , 2012/I, p. 27-48. 2012. SOUZA LIMA, Antonio Carlos. “Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI”. Mana , 21(2) 425-457, 2015. MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: A temática indígena na escola . Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.			

Disciplina: História da educação e da educação escolar indígena no Brasil		CH: 60	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: História da Educação: fundamentos teórico-metodológicos e importância na formação do educador. Teorias e práticas educacionais desenvolvidas na história da humanidade. Educação Indígena e as políticas públicas e o Estado Brasileiro. A educação brasileira e piauiense e seus contextos sociais, políticos, econômicos e cultural de cada período. Educação escolar indígena e movimentos sociais, organizações e instituições. Educação Superior Indígena. Política Educacional Indígena. Fundamentos legais e pedagógicos da Educação Escolar Indígena.			
Bibliografia básica: ARANHA, Maria Lúcia de A. História da educação e da Pedagogia Geral e Brasil . São Paulo: Moderna, 2020. BRITO, Itamar de Sousa. História da Educação no Piauí . Teresina: EDUFPI, 1996. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola . Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). 2ª edição – São Paulo: global, 2001			
Bibliografia complementar: FÁVERO, O. (Org.). A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988 . 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001. FERRO, Maria do Amparo B. Educação e Sociedade no Piauí Republicano . Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1996. FRANCISCO FILHO, G. A educação brasileira no contexto histórico . Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação . Uberlândia: EDUPU, 2007. FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs.) Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola . 2ª edição – São Paulo: global, 2001.			

Disciplina: Leitura e Produção de Textos acadêmicos		CH: 60h	Crédito: 2.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Estudo da unidade de sentido: a palavra, a frase, o parágrafo. Conceito de língua, linguagem e texto verbal e não verbal. Elementos de textualidade. Estratégias de leitura. Leitura e produção de texto acadêmico a partir do eixo: educação, ciência e tecnologia. Uso dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma.			
Bibliografia básica: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino . 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. Prática de texto para estudantes universitários . 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Lições de texto: leitura e redação . 5. ed., São Paulo: Ática, 2010.			
Bibliografia complementar: ABREU, Antônio Suárez. Curso de redação . 12. ed. 3. impr. São Paulo: Ática, 2006. CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Os sentidos do texto . São Paulo: Contexto, 2012. FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto . São Paulo: Ática, 2006. KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto . 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006. 168 p. KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual . São Paulo, Contexto, 2009.			

Disciplina: Antropologia e educação Intercultural		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Diálogo entre Antropologia e Educação a partir das abordagens antropológicas clássicas sobre os processos de ensino e aprendizagem. O encontro intercultural: identidade, alteridade e diferença. A especificidade do discurso antropológico sobre multiculturalismo, interculturalidade e alternativas políticas de reconhecimento da diversidade (classe, raça/etnia, cultural, religiosa, sexual, geração e gênero) no espaço escolar e não escolar; abordagens metodológicas da pesquisa etnográfica em educação.			
Bibliografia básica: MEAD, Margaret. A adolescência em Samoa. In: CASTRO, Celso. Cultura e Personalidade Margaret Mead Ruth Benedict Edward Sapir . Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e educação . Belo Horizonte: Autêntica. 2009. NASCIMENTO, Raimundo Nonato F. do. Antropologia, interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima . Curitiba: Appris, 2017.			
Bibliografia complementar: Boas, Franz. Antropologia da Educação . São Paulo; Contexto, 2022. CANDAU, Vera Maria. (org) Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas . Rio de Janeiro: 7letras, 2009. DAUSTER, Tânia (org). Antropologia e educação: um saber de fronteira . 1; ed. Rio de Janeiro: 2007. OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia para educadores . São Paulo: Editora da Unesp, 2023. TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar; DAUSTER, Tania. Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis . Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2012			

3º Período

Disciplina: Projeto intercultural de pesquisa e extensão comunitária III		CH: 45	Crédito:0.0.0.3
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Desenvolver atividades integradoras de ensino, pesquisa e extensão a partir das realidades de cada povo/ comunidade e escolas nas quais atuam os professores em formação, tendo como referência a socioecologia do cerrado e da caatinga, bem como temas de educação ambiental.			
Bibliografia básica: BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9795/99. Brasília, 1999. DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004. Guimarães M., Educação ambiental: no consenso um embate? 8ª edição. Editora Papirus, 2007			
Bibliografia complementar: BERNA, Vilmar. Como Fazer Educação Ambiental. São Paulo: Paulus, 2001. COIMBRA, José de Ávila Aguiar. O Outro Lado do Meio Ambiente. São Paulo: CETESB, 1985. SILVA, Marina. Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2005. CAPRA, Fritjof; STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (orgs.) Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix. SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos: Rima, 2002.			

Disciplina: Epistemologias indígenas		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Diversidade de formas de exercício da razão e do pensamento. Diversos sistemas e regimes de conhecimento. Diversidade de modos de ser, fazer e estar no mundo. Diversidade de cosmovisões, ontologias e epistemologias ameríndias. Epistemicídio. Diálogo interepistêmico. Vigilância Epistemológica.			
Bibliografia básica: BANIWA, Gersem. Desafios no caminho da descolonização indígena. Novos Olhares Sociais , v. 2, n. 1, p. 41-50, 2019. KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami . São Paulo: Companhia das Letras, 2015. BARRETO, João Paulo Lima. Wai-Mahsã: Peixes e humanos. Um ensaio de Antropologia Indígena . Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.			
Bibliografia complementar: BARRETO, João Paulo L. Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro . Tese de doutorado. Manaus: UFAM, 2021. CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. Horizontes Antropológicos , v. 7, n. 15, p. 107-147, 2001. KRAHÔ, Creuza Prumkwyj. Wato ne hômpu ne kâmpa: convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mâkrarè) . Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo . São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019. WATTS-POWLESS, Vanessa (Mohawk e Anishnaabe). Lugar pensamento indígena e agência de humanos e não humanos (a primeira mulher e a mulher céu embarcam numa turnê pelo mundo europeu!). Espaço Ameríndio , v. 11, n. 1, p. 250-272, 2017.			

Disciplina: Didática Intercultural		CH: 60H	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Pressuposto epistemológicos da Didática, seu objeto de estudo e trajetória histórica. A Didática e a construção da identidade docente. O planejamento didático e a organização do trabalho docente. Compreensão do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida. A sala de aula como objeto de estudo da Didática			
Bibliografia básica: BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica . 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. CANDAU, Vera Maria Ferrão. A Didática em questão . Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. Revista Cocar , [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045 . Acesso em: 24 nov. 2023.			
Bibliografia complementar: ALVES, Nilda; LIBANEO, Jose Carlos. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo . São Paulo, SP: Cortez, 2012. CANDAU, Vera Maria Ferrão. (org) Educação intercultural e cotidiano escolar . Rio de Janeiro: 7 letras, 2006. GIL, Antônio Carlos. Didática do ensino superior . São Paulo, SP: Atlas, 2013. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no ensino superior . 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. 279p. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Prática pedagógica do professor de didática . 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.			

Disciplina: Avaliação de aprendizagem		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Concepções de avaliação. Tipos, funções e características da avaliação. Avaliação na legislação educacional brasileira e documentos oficiais. Critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Subsídios para elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes. Práticas avaliativas na Educação Básica.			
Bibliografia básica: VASCONCELOS, Ednelza Maria Pereira e. Avaliação da Aprendizagem . Teresina: EDUFPI, 2010. HAYDT, Regina Celia Cazaux. A avaliação do processo ensino-aprendizagem . 6. ed. São Paulo, Ática, 2008. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar . 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.			
Bibliografia complementar: HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho . Porto Alegre: Mediação, 2001. HOFFMANN, Jussara. Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista . 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. HOFFMANN, Jussara. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação . 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade . 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas . Porto Alegre: Artmed, 1999.			

Disciplina: Direitos dos povos indígenas		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: A Constituição Federal. Instrumentos internacionais relevantes para os povos indígenas. A convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A Declaração da OEA. Pluralismo jurídico e os direitos próprios dos povos originários. Os direitos indígenas perante as leis e constituições nacionais. Direito e política indigenista no Brasil. Reconhecimento e Cidadania.			
Bibliografia básica: ARAÚJO, Ana Valéria et al. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. BANIWA, Gersem. “A conquista da cidadania indígena e fantasma da tutela no Brasil contemporâneo”. In: RAMOS, Alcida Rita (Org.). Constituições nacionais e povos indígenas . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 206-227. CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios na Constituição. Novos Estudos CEBRAP , São Paulo, vol. 37, n. 3, p. 429-443, set-dez, 2018.			
Bibliografia complementar: COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, Texto 5 – Violações de direitos humanos dos povos indígenas. IN.: _____. Relatório – Volume II – Textos Temáticos – dezembro de 2014, p. 203-262. DINO, Natália Albuquerque. Entre a Constituição e a Convenção n. 169 da OIT: o direito dos povos indígenas à participação social e à consulta prévia como uma exigência democrática. Boletim Científico ESMPU , Brasília, a. 13 – n. 42-43, p. 481-520 – jan./dez. 2014. DUPRAT, Deborah. O direito sob o marco da pluriethnicidade/ multiculturalidade. In: RAMOS, Alcida Rita (Org.). Constituições nacionais e povos indígenas . Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012, p. 228-236. NASCIMENTO, Sandra. Os caciques e os juízes: os direitos humanos entre as fronteiras do direito oficial, da diversidade cultural e da territorialidade ancestral indígena. Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas . V.14, n. 26, jan./jun. 2015, p. 41-70. TERENA, Eloy & GUAJAJARA, Sonia. Povos indígenas e a luta pela vida: retrospectiva 2021 . 2021, n-1 edições.			

Disciplina: Estado, Plurinacionalidade e políticas educacionais		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Constituição de 1988 e o reconhecimento dos direitos indígena. Políticas governamentais. Cidadania e autonomia indígena. Relações com os Estados Nacionais. Educação escolar indígena.			
Bibliografia básica:			
BAINES, Stephen G. BAINES, Stephen G. “Um estado dentro do estado”: protagonismo indígena e os programas indigenistas da Eletronorte - o programa Waimiri-Atroari. In: Silva, G. J. da; Silva, C. A. da (org.) Protagonismos indígenas na Amazônia brasileira . Palmas: Nagô Editora, 2018.			
GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. “Que educação diferenciada é essa?” In: RICARDO, Beto & RICARDO, Fany (orgs.). Povos Indígenas no Brasil, 2011-2016 . São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.			
RAMOS, Alcida. “O pluralismo brasileiro na berlinda”. Etnográfica , VIII (2): 165-183. 2004.			
Bibliografia complementar:			
ALMEIDA, Fabio Vaz Ribeiro de. “O índio sabe, o índio faz: os dilemas da participação indígena nas políticas públicas”. In: Cassio Noronha Inglez de Sousa; Fabio Vaz Ribeiro de Almeida; Antonio Carlos de Souza Lima; Maria Helena Ortolan Matos (orgs.). Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento, II . Brasília: Paralelo 15, GTZ; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional-UFRJ, 2010.			
DUPRAT, Deborah. “O direito sob o marco da pluriethnicidade/multiculturalidade”. In: Alcida Rita Ramos (Org.). Constituições nacionais e povos indígenas . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.			
FRANCHETTO, Bruna. “Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena”. In: Antonio Carlos de Souza Lima; Maria Barroso-Hoffmann, (orgs.). Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista . Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED, 2002.			
MARÉS, Carlos. “As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios”. In: Antonio Carlos de Souza Lima; Maria Barroso-Hoffmann, (orgs.). Além da tutela: bases para uma nova política indigenista, III . Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2002.			
RAMOS, Alcida Rita. Constituições nacionais e povos indígenas . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.			

Disciplina: Pesquisa em Educação: questões teórico-metodológicas e prática		CH: 75h	Crédito: 3.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Prática reflexiva, por meio da pesquisa, sobre a prática docente. Resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola na sua relação com a pesquisa.			
Bibliografia básica: FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento . 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2017. MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação . Brasília, DF: líber, 2006. MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas . 2.ed. São Paulo: EPU, 2013.			
Bibliografia complementar: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor-pesquisador: introdução à Pesquisa Qualitativa . São Paulo: Parábola, 2008. GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa . 5.ed. São Paulo: Atlas, 2016. GONSALVEL, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica . 3. Ed. Campinas: Alínea, 2003. MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas . Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021. MOROZ, Melânia; GIANFALDONI, Mônica Helena T. Alves. O processo de pesquisa: iniciação . 2. Ed. Brasília: Líber, 2006.			

4º Período

Disciplina: Projeto intercultural de pesquisa e extensão comunitária IV		CH: 60h	Crédito:0.0.0.4
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Desenvolver atividades integradoras de ensino, pesquisa e extensão a partir das realidades de cada povo/ comunidade e escolas nas quais atuam os professores em formação, tendo como tema de referência a agricultura indígena e seus sistemas alimentares.			
Bibliografia básica: CASTELLO BRANCO, Telma (Org). Segurança alimentar e nutricional no Nordeste do Brasil: algumas experiências. Rio de Janeiro: CERIS: CICLO; 2005. CASCUDO, Luís da Câmara. Historia da alimentação no Brasil. 4.ed. São Paulo: Global, 2011. DOVER, Michael J. Paradigmas e Princípios ecológicos para agricultura. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1992			
Bibliografia complementar: SANTOS, R. V. & COIMBRA, C. E. A. (orgs.). Saúde e povos indígenas. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1994. FILHO, Gino Giacomini. Meio Ambiente & Consumismo. São Paulo: Editora Senac, 2008. CARVALHO, Horácio Martins de. (org). Sementes: Patrimônio do povo a service da humanidade (subsídios ao debate). São Paulo: Expressão Popular, 2003. VERDUM, Ricardo (org.). Assistência Técnica e Financeira para o Desenvolvimento Indígena: Possibilidades e Desafios para Políticas Públicas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.			

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

Disciplina: Legislação e organização da educação básica e educação escolar indígena		CH: 75h	Crédito: 3.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Análise contextual da legislação da Educação. Organização política, administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Níveis e modalidades da Educação: composição e disposições gerais e específicas. Educação escola indígena enquanto modalidade específica. Formação e carreira dos profissionais da Educação e da educação escola indígena. Gestão e financiamento da Educação e educação escolar indígena.			
Bibliografia básica: BREZENZISKI, I. (org.) LDB Interpretada . São Paulo: Cortez, 1997. OLIVERIA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (orgs.). Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades . 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007. BRASIL: Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas . Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.			
Bibliografia complementar: BARROSO, Edna Rodrigues: A educação do campo no Brasil: contexto das políticas , Tese de Doutorado, FE/UNICAMP, 2010. BRASIL, MEC, SECAD. Cadernos Cecad 3. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola . Brasília: MEC, 2007 OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). Gestão, financiamento e Direito à Educação - análise da LDB e da Constituição Federal . 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007. PINTO, J. M. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Thereza (orgs.). Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades . 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007. SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (editoras). Política educacional . Rio de Janeiro: DP&A. 2004.			

Disciplina: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil e fundamental		CH: 60h	Crédito: 2.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Desenvolvimento infantil: aspectos moral, cognitivo, afetivo e motor. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se: o papel do professor na relação com o aluno da educação infantil. Currículo: campos de experiências – o Eu, o Outro e o Nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Aprendizagens Essenciais. Organização do trabalho pedagógico na Educação infantil: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e práticas que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa.			
Bibliografia básica: ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família . 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial curricular nacional para a educação infantil . Brasília, DF: 1998. 3v. COELHO, Grasiela Maria de Sousa. Existirmos - a que será que se destina: o brincar na educação infantil . Teresina, PI: EDUFPI, 2012.			
Bibliografia complementar: GUTIERREZ, Gustavo Luís; BRUHNS, Heloisa Turini. O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade . Campinas, SP: Autores Associados, 2000. KRAMER, Sonia. Infância e educação infantil . 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico . 4.ed. São Paulo, SP: Scipione, 2005. PINAZZA, Monica Appezzato; NEIRA, Marcos Garcia. Formação de profissionais da educação infantil: desafio conjunto de investir na produção de saberes . São Paulo, SP: Xama, 2012. PILLAR, Analice Dutra. Desenho e escrita: como sistemas de representações . 2. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.			

Disciplina: Práticas educativas indígenas		CH: 60h	Crédito: 2.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Compreensão das diferentes formas de educação como manifestações culturais. A educação pela linguagem não verbal e pela ação: artesanato, cerâmica, cestaria, dança, escultura, jogo, música, pintura, tecelagem. A educação pela linguagem oral e a linguagem escrita: conversas cotidianas, histórias orais, narrativas históricas, narrativas mitológicas.			
Bibliografia básica: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil . Aberto (2003): 13-18. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação . Brasiliense: 1982. VELTHEM, Lucia Hussak van. Artes indígenas: notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos. Textos escolhidos de cultura e arte populares , Rio de Janeiro, v.7, n.1, 2010.			
Bibliografia complementar: FRANCHETTO, Bruna. O Papel da Educação escolar no Processo de Domesticação das línguas indígenas pela Escrita. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 75.179/180(1994): 181. SPOTTI, Carmem Véra Nunes, MOURA Ana Aparecida Vieira de, CUNHA Genilza Silva. O lugar onde vivo: das narrativas orais indígenas à prática de leitura e de escrita. Nau Literária 9.2 (2013). SILVA, Giovani José da, org. Kadiwéu: senhoras da arte, senhores da guerra . Curitiba: Editora CRV, 2011. GOMES, Denise Maria Cavalcante. Cerâmica Arqueológica da Amazônia: vasilhas da Coleção Tapajônica MAE-USP . São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2002. PORTOCARRERA, José Afonso Botura. Tecnologia Indígena em Mato Grosso: habitação . Cuiabá: Entrelinhas, 2010.			

Disciplina: Currículo e conhecimento escolar intercultural.		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos e legais do currículo. Teorias curriculares, concepções, tendências, avaliação e planejamento curricular. Relações Étnico-Raciais e educação. Currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que o professor atua. Experiências curriculares formais e não formais. A aprendizagem familiar e comunitária como formação povo indígena. A escola indígena como espaço de diálogo, valorização da cultura e das tradições. Padrões culturais das comunidades indígenas e seu reflexo no planejamento e organização do processo educacional nessas comunidades.			
Bibliografia básica: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O Currículo nos limiares do contemporâneo . 3.ed. Rio de Janeiro DP&A, 2001. GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Experiências e desafios na formação de professores indígenas . Brasília: INEP, 2003. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). Currículo: debates contemporâneos . São Paulo: Cortez, 2002.			
Bibliografia complementar: ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). Currículo: políticas . Campinas – SP: Papirus, 1999. GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Formação de professores indígenas. Repensando trajetórias . Brasília: MEC, 2006 GIROUX, Henry. Currículo, cultura e sociedade . 2. ed. São Paulo, 2000. MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). Currículo, cultura e sociedade . 12.ed. São Paulo: Cortez, 2018. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo . Belo Horizonte: Autêntica, 1999.			

Disciplina: Ciências e Cosmovisões indígenas		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Ciência Dominante. Ciência Emergente. Ciência Popular. Ciência Indígena. Os indígenas na Ciência. Cosmovisões e Ancestralidade.			
Bibliografia básica: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 729 p. KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia das Letras, 2019. MUNDURUKU, Daniel. O Banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.			
Bibliografia complementar: ARAUJO, Ana Valéria. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In.: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires.CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.2005 KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. O espírito da floresta. Tradução: Rosa Freire d’Aguiar. Editora: Companhia das letras. São Paulo, 2023. KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 128 p. MUNDURUKU, Daniel. Vozes ancestrais: dez contos indígenas. Editora FTD.			

5º Período

Disciplina: Projeto intercultural de pesquisa e extensão comunitária V		CH: 60	Crédito:0.0.0.4
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Desenvolver atividades integradoras de ensino, pesquisa e extensão a partir das realidades de cada povo/ comunidade e escolas nas quais atuam os professores em formação, tendo como tema de referência a soberania e autodeterminação dos povos.			
Bibliografia básica: DA SILVA MARTINS, I. G. Princípios de soberania e autodeterminação dos povos na política internacional . A Defesa Nacional, v. 93, n. 809, 25 ago. 2020. SMOLAREK, Adriano Alberto; MIRANDA, João Irineu de Resende. A Autodeterminação dos Povos na Corte Internacional de Justiça: Aproximações possíveis às Opiniões Consultivas sobre o Sudoeste Africano e o Saara Ocidental. Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos , Florianópolis, v. 42, n. 89, p. 1–29, 2022. DOI: 10.5007/2177-7055.2021.e75918. BIAZI, Chiara Antonia Sofia Mafrica. O princípio de autodeterminação Dos povos dentro e fora do Contexto da descolonização. Rev. Fac. Direito UFMG , Belo Horizonte, n. 67, pp. 181 - 212, jul./dez. 2015			
Bibliografia complementar: SANTOS, Aurora Almada e. A ONU e as Resoluções da Assembleia Geral de dezembro de 1960 . Relações internacionais, Lisboa, 30, p. 61-69, 2011. LIMA, Lucas Carlos. A Opinião sobre o Arquipélago de Chagos: a jurisdição consultiva da Corte Internacional de Justiça e a noção de Controvérsia. In: Rev. Fac. Direito UFMG, Belo Horizonte , n. 75, pp. 281-302, jul./dez. 2019. MELLO, Celso Duvivier de Albuquerque Mello. Curso de Direito Internacional Público . Rio de Janeiro: Renovar, 2000 ACCIOLY, Hildebrando. SILVA, Geraldo Eulálio do Nascimento e. Manual de Direito Internacional Público . São Paulo: Saraiva. 1998. ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução 2145 (XXI) de 27 de outubro de 1966.			

Disciplina: Gestão e organização da educação intercultural		CH: 60	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: O estado, o direito e a organização da educação. O planejamento intercultural dos sistemas e das unidades escolares. As teorias que fundamentam a gestão educacional. A gestão dos sistemas e o processo de democratização de educação básica. A gestão escolar com ênfase na interculturalidade tendo como mote o projeto pedagógico da escola, o regimento escolar, os planos de trabalho anual, aos colegiados, a comunidade e a família dos estudantes.			
Bibliografia básica: BRASIL, MEC, SECAD. Cadernos Cead 3. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC, 2007 HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva. 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. LIB NEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.			
Bibliografia complementar: CUNHA, Maria Couto. Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas. Salvador, BA: EDUFBA, 2009. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Olhar longe, porque o futuro é longe – Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. (Tese de Doutorado em Antropologia Social) Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008. PARO, Vítor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo de. Gestão estratégica da informação, do conhecimento e das competências no ambiente educacional: vencendo desafios na busca de novas oportunidades de aprendizado, inovação. Curitiba, PR: Jurua, 2011. FIGUEIREDO, Regina Sueiro de. Planejamento participativo em instituição escolar: pistas e encaminhamentos. Campo Grande, MS: UCDB, 2001.			

Disciplina: A questão agrária no Brasil e processos de territorialização indígena no nordeste/Piauí		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Terra e modos de produção. Desenvolvimento rural. Campesinato brasileiro e o problema da reforma agrária. A questão na contemporaneidade e novas ruralidades. Expropriação territorial indígena. Conflitos socioambientais e os grandes projetos do agronegócio, mineração e produção de energia. Demarcações e titulações de terras indígenas.			
Bibliografia básica: FREYRE, Gilberto. “Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida”. In. Casa Grande & Senzala . Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999. OLIVEIRA, João Pacheco de (org). A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória . Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. “O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência”. RESR , Vol. 52 (1), 2015.			
Bibliografia complementar: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito. In: Emilia Pietrafesa de Godoi; Marilda Aparecida de Menezes; Rosa Acevedo Marin. (Org.). Diversidade do campesinato: expressões e categorias: estratégias de reprodução social . 1ed.São Paulo: Editora UNESP,v. 2, 2009. ATAÍDE Jr., Wilson Rodrigues. 2006. “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e sua trajetória de lutas”. In: Os direitos humanos e a questão agrária no Brasil . Brasília: Editora Universidade de Brasília. (pp. 225-243). BRUMER, Anita; TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Estudos agrários no Brasil: modernização, violência e lutas sociais (desenvolvimento e limites da Sociologia Rural no final do século XX) Revista NERA , ano 9, n.9, 2006. CARVALHO, Maria Rosário de; REESINK, Edwin. Uma etnologia no Nordeste brasileiro: balanço parcial sobre territorialidades e identificações . BIB, São Paulo, n. 87, 3/2018 (publicada em dezembro de 2018), pp. 71-104. LIMA, Carmen Lúcia Silva e NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Gamela, Akroá-Gamella: etnicidade, conflito, resistência e defesa do território . São Luís: EdUEMA, 2022.			

Disciplina: Movimentos indígenas na América Latina		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: “Descobrimento” e “invenção” da América. Povos indígenas latino-americanos. Mobilizações sociais étnicas. Organizações indígenas. Diversidade étnica. Direitos indígenas. Autonomia e autodeterminação. Atuação política.			
Bibliografia básica:			
URQUIDI, V., TEIXEIRA, V., & LANA, E. Questão indígena na América Latina: direito internacional, novo constitucionalismo e organização dos movimentos indígenas. Brazilian Journal of Latin American Studies , 7(12), 199-222, 2008.			
BONFIL BATALLA, Guillermo. “El pensamiento político de los índios en América Latina”. Anuário Antropológico/79 . Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.			
DA SILVA, C. T. Movimentos Indígenas na América Latina em Perspectiva Regional e Comparada. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas , [S. l.], v. 9, n. 1, 2015.			
Bibliografia complementar:			
CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de & CASTRO, Paulo Sérgio. “Reconhecimento dos povos latino-americanos entre suas próprias nações: uma questão de identidade ou de interesse?”. In: PAREDES, Beatriz. (coord.), DAMIANI, Gerson & PEREIRA, Wagner P. & NOCETTI, María A. G. (orgs.). O Mundo Indígena na América Latina: Olhares e Perspectivas . (São Paulo: Edusp, 2018).			
STAVENHAGEN, Rodolfo. "Los nuevos derechos internacionales de los pueblos indígenas". Anuário Antropológico 2007-2008 . Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.			
FAJARDO, Raquel Z. Yrigoyen. “Aos 20 anos da Convenção 169 da OIT: balanço e desafios da implementação dos direitos dos Povos Indígenas na América Latina”. In: VERDUM, Ricardo (org.). Povos Indígenas: Constituições e Reformas Políticas na América Latina . Brasília: INESC, 2009.			
LISBOA, J. F. K. Etnogênese e Movimento Indígena: Lutas Políticas e Identitárias na Virada do Século XX para o XXI. Revista de Estudos em Relações Interétnicas Interethnica , [S. l.], v. 20, n. 2, p. 68–86, 2017.			
FRIGGERI, F. P. (2022). A politização do étnico: as culturas indígenas do Abya Yala como base para a superação do capitalismo. Brazilian Journal of Latin American Studies , 21(42), 266-288.			

Disciplina: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa		CH: 60h	Crédito: 2.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa. A fala, a leitura, a escrita e a análise linguística como prática de sistematização do conhecimento linguístico. Formulação de práticas pedagógicas que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Conteúdos e materiais didáticos de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.			
Bibliografia básica: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula . São Paulo, SP: Parábola, 2004. FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual: introdução . 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005. GERALDI, Joao Wanderley. O texto na sala de aula . 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.			
Bibliografia complementar: CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística . 10. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2001. CAREGNATO, Lucas et al. Língua portuguesa e didática . 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática . 11. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999. FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. Oficina de texto . 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. ILARI, Rodolfo. A linguística e o ensino da língua portuguesa . 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.			

Disciplina: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática		CH: 45h	Crédito: 2.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Concepções de ensino e de aprendizagem de matemática. Aspectos teórico-metodológicos do ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos estruturantes para o ensino e a aprendizagem de matemática. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Materiais didáticos, experiências e projetos para o ensino e a aprendizagem de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.			
Bibliografia básica: KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos . 36. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. SARMENTO, Alan Kardec Carvalho. As concepções de professores de matemática da escola fundamental acerca da matemática e de seu ensino . Teresina: 2011. 180f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011. ZUNINO, Délia Lerner de. Matemática na escola: aqui e agora . 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.			
Bibliografia complementar: CARVALHO, Dione Lucchesi de. Metodologia do ensino da matemática . 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015. DANTE, Luiz Roberto. Didática da resolução de problemas de matemática : 1ª. a 5ª. series. 12. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999. KNIJNIK, Gelsa; GIONGO, Ieda Maria; WANDERER, Fernanda. Etnomatemática em movimento . Belo Horizonte, MG: Autentica, 2012. MOURA, Anna Regina L. de; LIMA, Luciano Castro; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Educar com a matemática: fundamentos . São Paulo: Cortez, 2016. MOYSES, Lucia M. Aplicações de Vygotsky à educação matemática . 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.			

Disciplina: Fundamentos e Didática das Ciências da Natureza		CH: 45h	Crédito: 2.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Ciências Naturais: construção e finalidades de estudo. Aspectos históricos do ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Reflexão sobre o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Fundamentos teóricos, práticas metodológicas e materiais didáticos.			
Bibliografia básica: DELIZOICOV, Demétrio et. al. Metodologia do ensino de ciências . São Paulo: Cortez, 1997. DELIZOICOV, Demétrio et. al. Ensino de ciências . São Paulo: Cortez, 2002. MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Ensino de ciências naturais: saberes e práticas docentes . Teresina: EDUFPI, 2013.			
Bibliografia complementar: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ciências Naturais – Ensino Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997. CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação . 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. CORTE, Viviana Borges; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; SANTOS, Camila Reis dos. (Orgs.). Sequências didáticas para o ensino de ciências e biologia . Curitiba, PR: CRV, 2020. GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo. Didática de ciências da natureza: na perspectiva histórico-crítica . Campinas: Autores Associados, 2009. NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do. Ciências, tecnologia e sociedade na prática do professor de ciências: entre a formação e a sala de aula . Curitiba, PR: Appris Editora, 2020.			

6º Período

Disciplina: Projeto intercultural de pesquisa e extensão comunitária VI		CH: 60h	Crédito:0.0.0.4
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Desenvolver atividades integradoras de ensino, pesquisa e extensão a partir das realidades de cada povo/ comunidade e escolas nas quais atuam os professores em formação, tendo como tema de referência as territorialidades.			
Bibliografia básica: LEITE, R. K. da S. Territorialidades indígenas: Paiacú e Caboré na Ribeira do Apodi. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade , [S. l.], v. 6, n. 6, 2021. DOI: 10.23899/relacult.v6i6.1809. LIMA, V. A. Territorialidades Indígenas Tapebaem Caucaia (CE): trajetória de luta e continuidade do povo. Terra Livre , [S. l.], v. 1, n. 56, p. 518–544, 2022. HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.			
Bibliografia complementar: HAESBAERT, R. Território e Multiterritorialidade: um debate. GEOgraphia . Rio de Janeiro, ano 11, n. 17, p. 19-44, mar. 2007. LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Anuário Antropológico , Rio de Janeiro, v. 2003, p. 01-32, 2005. MONTEIRO, John Manuel. Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo . Tese (Livre Docência em área de Etnologia, subárea História Indígena e do Indigenismo), IFCHUNICAMP, Campinas, 2001. PUNTONI, Pedro. A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e a colonização do Nordeste do Brasil, 1650 – 1720 . São Paulo: Hucitec; Editora da USP – Fapesp, 2002.			

Disciplina: Línguas indígenas, identidades e memória		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Introdução às Línguas indígenas brasileiras. Linguagem, cultura e identidade. Multilinguismo e diversidade linguística. Linguagem e memória. Educação intercultural bilíngue. Colonização linguística e homogeneização cultural. Fronteiras linguísticas. Vida e morte de línguas. Revitalização linguística. Políticas linguísticas.			
Bibliografia básica: FRANCHETTO, Bruna. Línguas Indígenas e Comprometimento Linguístico no Brasil: Situação, Necessidades e Soluções. Cadernos de Educação Escolar Indígena, Barra do Bugres . v. 3, n.1, p. 9-26, 2004. MORAES, Vanessa Coelho. Refletindo sobre as concepções de revitalização linguística e língua morta a partir do contexto kiriri. Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som ; v. 6, n. 2 (2021); 487-515. RODRIGUES, Ayron D. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. Delta n.9, v.1, p. 83-103, 1993.			
Bibliografia complementar: ALFARO, Consuelo. As políticas linguísticas e as línguas ameríndias. Liames , n. 1, p. 31-41, 2001. BANIWA, Gersem José dos Santos. Saberes indígenas e resistência linguística. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras . Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 323-33. DESTRI, Luísa. Pela sobrevivência das línguas indígenas . Pesquisa Fapesp, São Paulo, Edição 273, nov, 2018. FRANCHETTO, Bruna. Língua(s): cosmopolíticas, micropolíticas, macropolíticas. Campos v. 21, N. 1, 2020. FRANCHETTO, B. Línguas indígenas ameaçadas: pesquisa e teorias linguísticas para revitalização, 2020 . Disponível em: < http://nupeli-gela.weebly.com/revitalizaccedilatildeo.html >.			

Disciplina: Educação, relações étnico-raciais e as políticas de ações afirmativas		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula e as políticas de ações afirmativas no Brasil.			
Bibliografia básica: ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília, DF: UNESCO, 2006. GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronila Beatriz Gonçalves.(orgs) Experiências Étnico-raciais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autentica editora, 2011 BRASIL Ministério Da Educação. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2006.			
Bibliografia complementar: MUNANGA, Kebejele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade versus identidade negra. Belo Horizonte: Autentica, 2008. GOMES, Ana Beatriz Sousa. A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí: as experiências no Neab Ifarada e do Centro Afrocultural Coisa de Nego. Fortaleza: 2007. CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e Anti-racismo na educação: repesando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001. GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/2003. Brasília, DF: MEC, 2012. GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. 34, 2004. 155p.			

Disciplina: Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências Humanas		CH: 60h	Crédito: 2.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Concepções de ensino-aprendizagem das ciências humanas. Aspectos teórico-metodológicos no ensino das ciências humanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Conteúdos e materiais didáticos no ensino de humanidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Experiências e projetos no ensino de ciências humanas.			
Bibliografia básica: FONSECA, Selva Guimaraes. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados . 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. BODART, Cristiano das Neves (Org.). O ensino de Humanidades nas escolas . 1º ed.–Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. PENTEADO, Heloisa Dupas. Metodologia do ensino de história e geografia . 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.			
Bibliografia complementar: CIAMPI, Helenice; CABRINI, Conceição. Ensino de história: revisão urgente . São Paulo, SP: EDUC, 2000. STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais . 2.ed. São Paulo, SP: Annablume, 2006. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa . São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2006. CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino . Goiânia, GO: Alternativa, 2005. SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta Zamboni. (Orgs.). Ensino de história, memória e culturas . Curitiba, PR: CRV, 2020.			

Disciplina: Introdução a Museologia e processos de Musealização		CH: 60h	Crédito: 2.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Introdução à Museologia. História dos museus e da museologia no Brasil. Museologia tradicional e Sociomuseologia. Definições de museus. Parâmetros e marcos legais (Cartas patrimoniais, Legislação e Estatuto dos museus). Práticas colaborativas e participativas em museologia. Inventários e gestão participativa em museus.			
Bibliografia básica: CAVIGNAC, Julie; ABREU, Regina & VASSALO, Simone (Orgs). Patrimônios e museus: inventando futuro . Brasília, DF: ABA Publicações; Natal, RN: EDUFRRN, 2022. FERREIRA, Elaine Cristina Ventura. Folclore e Museu: A cultura negra no imaginário de um projeto de nacional mestiço brasileiro (1947-1982) . Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em História. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. PRIMO, Judite & MOUTINHO, Mário. Teoria e prática da Sociomuseologia . Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Departamento de Museologia-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Catedra UNESCO “Educação Cidadania e Diversidade Cultural”. 2021.			
Bibliografia complementar: BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Org) Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional . Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado da Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus-ICOM: São Paulo, 2010. DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. Conceitos-chave de Museologia . São Paulo: ICOM / Armand Colin, 2013. LOPES, Maria Margaret. O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX . São Paulo: Hucitec, 1997. MENSCH, Peter Van. O objeto de estudo da museologia . Rio de Janeiro: UNIRIO/UGF, 1994. MORAES-WICHES, CAMILA DE. Coleções indígenas no Sertão imaginado: experimentações etnográficas e museais para a descolonização dos museus. In: Bruno Brulon Soares. (Org.). Descolonizando a Museologia - 1. Museus, Ação Comunitária e Descolonização. 1ed.Paris: ICOFOM/ICOM, 2020, v. 1, p. 404-419.			

Disciplina: Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil		CH: 135h	Crédito: 0.0.9
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Gestão e planejamento da educação escolar indígena, bem como do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Observação do tempo/espaço na Educação Infantil. Relações: criança/criança e adulto/criança. Construção da Cultura Infantil. Atividades de ensino e gestão orientadas e supervisionadas na Educação Infantil, abrangendo os espaços escolares e não escolares.			
Bibliografia básica: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. Educação infantil versus educação escolar?: entre a desescolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. BRITO, Antônia Edna; MONTEIRO, Heloiza Ribeiro de Sena; VERDE, Eudócio Soares Lima. Escritos de professores: pesquisas sobre ensino, formação e práticas pedagógicas. Teresina, PI: EDUFPI, 2009. MENDEL, Cássia Ravena Mulin de A. Educação infantil: da construção do ambiente as práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.			
Bibliografia complementar: AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. Educação infantil e trabalho pedagógico. Teresina, PI: EDUFPI, 2010. GUARNIERI, Maria Regina. Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. LIMA, Elmo de Souza et al. Educação infantil: reflexões sobre a formação docente e as práticas educativas. Teresina, PI: EDUFPI, 2013. LIMA, Maria Socorro Lucena; NAKAMOTO, Pésio; GARCIA, Zuleide Ferraz. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4. ed. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2004. HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.			

7º Período

Disciplina: Projeto intercultural de pesquisa e extensão comunitária VII		CH:45	Crédito:0.0.0.3
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Desenvolver atividades integradoras de ensino, pesquisa e extensão a partir das realidades de cada povo/ comunidade e escolas nas quais atuam os professores em formação, tendo como tema de referência o agraextrativismos de frutas nativas e plantas medicinais.			
Bibliografia básica:			
DE CARVALHO, I. S. H.; BERGAMASCO, S. M. P. P. Assentamento agroextrativista americana: campesinato, biodiversidade e agroecologia no cerrado mineiro. Retratos de Assentamentos , [S. l.], v. 19, n. 1, p. 209-244, 2016.			
DUTRA, R. M. S.; SOUZA, M. M. O. de. Agroextrativismo e geopolítica da natureza: alternativa para o Cerrado na perspectiva analítica da cienciometria. Ateliê Geográfico , Goiânia, v. 11, n. 3, p. 110–133, 2018.			
Lima, P. G. C., Coelho-Ferreira, M., & Santos, R. da S. (2014). A Floresta na Feira: plantas medicinais do município de Itaituba, Pará, Brasil. Revista Fragmentos De Cultura - Revista Interdisciplinar De Ciências Humanas , 24(2), 285–301.			
Bibliografia complementar:			
DOS SANTOS SANTOS, A. .; DE OLIVEIRA SANTANA, R. .; DE SOUZA MÓL, G. Saberes Tradicionais e o Ensino de Química na Escola Família Agroextrativista do Carvão. Mandacaru: Revista de Ensino de Ciências e Matemática , [S. l.], v. 1, n. 1, p. 81–100, 2021.			
MAZZETTO-SILVA, C. E. Ordenamento territorial no Cerrado brasileiro: da fronteira monocultora a modelos baseados na sociobiodiversidade. Desenvolvimento e Meio Ambiente , n.19, jan/jun. 2009, p.89-109.			
Firmo, W., Menezes, V., Passos, C., Dias, C., Alves, L., Dias, I., Neto, S. & Olea, R. (2011). Contexto histórico, uso popular e concepção científica sobre plantas medicinais. Cadernos de Pesquisa , 18(n. especial), 90-95.			
Mazzetto Silva, C. (2006). Os Cerrados e a sustentabilidade: territorialidades em tensão . Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil. ALMEIDA, Cecília de Fátima Castello Branco Rangel de; ALBUQUERQUE, Ulysses Pau-lino. Uso e conservação de plantas e animais medicinais no estado de Pernambuco (Nordeste do Brasil): um estudo de caso. Interciencia , v. 27, n. 6, p. 276–285, 2002.			

Disciplina: Cosmovivências e Rituais indígenas do Piauí		CH: 60h	Crédito: 2.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Cosmovivências e território. Cosmovivências e práticas culturais. Rituais de trabalho com terra. Rituais de relação com a natureza. Ritos de passagem e ancestralidade no Piauí. Cosmovivências como ritual de resistência étnica no Piauí.			
Bibliografia básica: ARANTES, Maria do Socorro da Silva. (Orgs.). Povo Gamela e o direito à terra no sudoeste do Piauí: apagamento histórico, descolonização e emergência étnica. Teresina: EDUFPI, 2023 BAPTISTA DA SILVA, S. Cosmologias e Ontologias Ameríndias do Sul do Brasil: algumas reflexões sobre o papel das ciências sociais face ao Estado. Rev. Espaço Ameríndio , Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 182-192, jan./jun. 2011. GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo (org). Toré: regime encantado do índio do nordeste. Recife: Fundaj, Editora Massagana, 2005.			
Bibliografia complementar: BARRETO, João Paulo Lima. Waimahsã: peixes e humanos / João Paulo Lima Barreto. – Manaus: EDUA, 2018. 128 p.: il.; 21 cm. – (Coleção Reflexividades Indígenas). DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993 KAYAPÓ, Edson. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. Disponível https://editoraetra1.com.br/epub/9786587422176/9786587422176-03.pdf Acesso: 29.nov.2023. NASCIMENTO, Rita Gomes. Rituais de resistência Experiências pedagógicas Tapeba. 2019. (Tese de Doutorado). Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. RUSSO, Kelly, PALADINO, Mariana. Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1.ed. - Rio de Janeiro: Garamond, 2016.			

Disciplina: Libras		CH: 60h	Crédito:2.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Língua Brasileira de Sinais - Libras: Conceituação, História da Educação de Surdos, Abordagens educacionais, Legislação, Identidade e Cultura da Comunidade Surda. Aspectos linguísticos da Libras e o uso da língua. Pedagogia Surda.			
Bibliografia básica: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileiro . 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001. GESSER, A. Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda . São Paulo: Parábola Editorial, 2009. QUADROS, R. M. de. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos . Porto Alegre: Artmed, 2004.			
Bibliografia complementar: COUTINHO, D. Libras e Língua Portuguesa: Semelhanças e diferenças . João Pessoa: Arpoador, 2000. FELIPE, T. A. Libras em contexto . Brasília: TvIEC/SEES, Ed. 7, 2007. GESSER, A. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras . São Paulo: Parábola Editorial, 2012. LACERDA, C. B. F. de. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental – 5. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013. SKLIAR, C. A Surdez: um olhar sobre as diferenças . 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.			

Disciplina: Infâncias, juventudes e processos educacionais		CH: 60H	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Infância como objeto de estudo transdisciplinar. A construção social do conceito de infância. História da infância no Brasil. A diversidade de infâncias indígenas. A infância na contemporaneidade: produtos culturais, mídia, trabalho e violência e os processos educacionais. Infâncias e a juventudes como produtoras de relações e ações simbólicas na sociedade e na cultura. Percepção e a participação das crianças e dos jovens nos seus diversos contextos sociais e culturais, as categorias etárias; as transições; as culturas juvenis, processos grupais enquanto espaço de constituição identitária dos jovens.			
Bibliografia básica: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos . São Paulo: Global, 2002. (Coleção Antropologia e Educação). JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro . Ed. Vozes, 2a Edição, Petrópolis: 2000, p. 207-238. NUNES, Ângela. A sociedade das crianças A'we-Xavante. Por uma Antropologia da criança . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1999.			
Bibliografia complementar: ARIÉS, Philip. História social da criança e da família . Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981. COHN, Clarice. Antropologia da criança . Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2006. ABRAMO, Helena W. Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano . São Paulo: Scrtitta, 1994. WEISHEIMER, Nilson. Juventudes rurais: mapas de estudos recentes . Brasília: MDA / NEAD, 2005. COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil . Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013			

Disciplina: Estágio Supervisionado Obrigatório II – Ensino Fundamental (1º a 3º anos)		CH: 135h	Crédito: 0.0.9
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
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 e não escolares. Trabalho Pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em espaços escolares e não escolares. Relação teoria/prática do estágio supervisionado integrado à pesquisa.			
Bibliografia básica: BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores . São Paulo, SP: Avercamp, 2010. PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática . 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência . 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.			
Bibliografia complementar: ARAÚJO, Raimundo Dutra de. O estágio supervisionado no curso de pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente . Teresina: 2009. 135f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2009. BURIOLLA, Marta A. Feiten. O estágio supervisionado . 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. LIMA, Maria Socorro Lucena; NAKAMOTO, Pérsio; GARCIA, Zuleide Ferraz. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente . 4. ed. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2004. MACIEL, Emanoela Moreira. O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar . Teresina: 2012. 106f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012. SOARES, Maria do Socorro. O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes . Teresina: 2010. 155f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.			

Disciplina: TCCI		CH: 60h	Crédito: 2.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Atividade orientada de elaboração do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.			
Bibliografia básica: GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 12.ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011. RODRIGUES, André Figueiredo. Como elaborar e apresentar monografias. 3. ed. São Paulo, SP: Humanitas, 2008. GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2016.			
Bibliografia complementar: FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2017. KOCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2011. MOROZ, Melânia, GIANFOLDONI, Mônica Helena T. Alves. O processo de pesquisa: iniciação. 2. ed. Brasília: Líber, 2006. RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.			

8º Período

Disciplina: Projeto intercultural de pesquisa e extensão comunitária VIII		CH: 45h	Crédito:0.0.0.3
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Desenvolver atividades integradoras de ensino, pesquisa e extensão a partir das realidades de cada povo/ comunidade e escolas nas quais atuam os professores em formação, tendo como tema de referência seus sistemas de saúde e suas práticas de curas.			
Bibliografia básica: ANDRADE, João Tadeu de; COSTA, Liduina Farias Almeida da. Medicina complementar no SUS: práticas integrativas sob a luz da Antropologia médica. Saúde e Sociedade, Volume: 19 , Número: 3. 2010. KRENAK, AiltonReflexão sobre a saúde indígena e os desafios atuais em diálogo com a tese “Tem que ser do nosso jeito”: participação e protagonismo do movimento indígena na construção da política de saúde no Brasil. Saúde e Sociedade , Volume: 29, Número: 3: 2020. LUZ; Madel T. Cultura Contemporânea e Medicinas Alternativas: Novos Paradigmas em Saúde no Fim do Século XX. PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva , Rio de Janeiro, 15(Suplemento):145-176, 2005.			
Bibliografia complementar: NUNES, João Arriscado; LOUVISON, Marília. Epistemologias do Sul e descolonização da saúde: por uma ecologia de cuidados na saúde coletiva. Saúde e Sociedade, Volume: 29 , Número: 3: 2020 SCALCO, Nayara; LOUVISON, Marília. Saúde indígena: lutas e resistências na construção de saberes Dossiê. Saúde e Sociedade , Volume: 29, Número: 3: 2020. SIQUEIRA, Karina Machado; BARBOSA, Maria Alves; BRASIL, Virginia Visconde; OLIVEIRA, Lizete Malagoni Cavalcante; ANDRAUS, Lourdes Maria Silva. Crenças populares referentes à saúde: apropriação de saberes sócio-culturais. Texto & Contexto - Enfermagem , Volume: 15, Número: 1: 2006. GARNELO, Luiza; WRIGHT, Robin. Doença, cura e serviços de saúde. Representações, práticas e demandas Baniwa. Cad. Saúde Pública , Rio de Janeiro, 17(2):273-284, mar-abr, 2001.			

Disciplina: Literatura e arte indígena		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Artes indígenas. Arte contemporânea. Performance. Política. Saber sensível, conhecimento inteligível e a experiência estética. Agência e Alteridade. Concepções estéticas indígenas. Cosmologia e cultura material. Processos de ressignificação e usos dos recursos naturais indígenas. Literatura de autoria indígena.			
Bibliografia básica: GRAÚNA, Graça. Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil . Belo Horizonte, Mazza, 2013. LAGROU, Els. Arte Indígena No Brasil: Agência, Alteridade e Relação . Belo Horizonte: C/ Arte. 2009. BANIWA, Denilson; GRADELLA, Pedro. Teko Porã e ReAntropofagia . Arêas, n. 38, 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/26128			
Bibliografia complementar: BANIWA, Denilson. ReAntropofagia. The Brooklyn Rail: critical perspective on arts, politics, and culture. Revista Online . 2019. CESARINO, Pedro. Os ameríndios e a incerteza na arte contemporânea . Arte!Brasileiros, São Paulo, 27/9/2016. Disponível em: http://brasileiros.com.br/hxZy1 . GOLDSTEIN, I. S. Da “representação das sobras” à “reantropofagia”: Povos indígenas e arte contemporânea no Brasil. MODOS: Revista de História da Arte, Campinas , SP, v. 3, n. 3, p. 68–96, 2019. GOLDEMBERG, Deborah; CUNHA, Rubelise da. Literatura indígena contemporânea: o encontro das formas e dos conteúdos na poesia e prosa do I Sarau das Poéticas Indígenas. Espaço Ameríndio , Porto Alegre, v. 4, n. 1, 2010, p. 117-148. JAENISCH, D. B. Poéticas e Políticas da Relação: Apontamentos a partir da ação de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte e seu deslocamento para espaços de arte contemporânea. Iluminuras , v. 18, n. 43, 2017.			

Disciplina: Estágio Supervisionado		CH: 135h	Crédito: 0.0.9
Obrigatório III – Ensino Fundamental (4º e 5º anos)			
Unidade de oferta	Coordenação do Curso		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Fundamentos da docência no contexto social, político, econômico e cultural referente ao estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observação do Tempo/espaço nos anos iniciais do ensino Fundamental/4º e 5º ano. Regências orientadas e supervisionadas nos anos iniciais do Ensino fundamental/4º e 5º ano: espaços escolares. Trabalho Pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em espaços escolares. Relação teoria/prática do estágio supervisionado integrado à pesquisa.			
Bibliografia básica:			
BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores . São Paulo, SP: Avercamp, 2010.			
PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática . 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.			
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência . 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.			
Bibliografia complementar:			
ARAÚJO, Raimundo Dutra de. O estágio supervisionado no curso de pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente . Teresina: 2009. 135f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2009.			
BURIOLLA, Marta A. Feiten. O estágio supervisionado . 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.			
LIMA, Maria Socorro Lucena; NAKAMOTO, Pêrsio; GARCIA, Zuleide Ferraz. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente . 4. ed. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2004.			
MACIEL, Emmanoela Moreira. O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar . Teresina: 2012. 106f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.			
SOARES, Maria do Socorro. O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes . Teresina: 2010. 155f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.			

Disciplina: TCCII		CH: 60h	Crédito: 2.2.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Atividade orientada de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Produção textual e apresentação pública do TCC.			
Bibliografia básica: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados . 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2011. MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre. Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso . 2.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010. RODRIGUES, André Figueiredo. Como elaborar e apresentar monografias . 3. ed. São Paulo, SP: Humanitas, 2008.			
Bibliografia complementar: FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento . 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2017. GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais . 12.ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011. KOCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa . 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas . Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021. SILVA, Reia Sílvia Rios Magalhães e; FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. A Monografia na prática do graduando: como elaborar um trabalho de conclusão de curso - TCC . Teresina, PI: CEUT, 2002.			

6.2 Disciplinas optativas

Disciplina: História dos Povos Indígenas no Brasil e Piauí		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Problematizando a invasão e as invisibilizações históricas. Do escambo à escravidão: adaptações e resistências. Povos indígenas no Brasil e Piauí como agentes históricos. Trajetórias históricas indígenas até a atualidade			
Bibliografia básica: BANIWA, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje . Brasília: Ministério da Educação, SECAD, UNESCO; LACED/Museu Nacional, 2006. HEMMING, John. Ouro vermelho: a conquista dos índios brasileiros . São Paulo: Edusp, 2007. JECUPÉ, Kaka Werá. A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio . Editora Peirópolis, 1998.			
Bibliografia complementar: ABREU, J. Capistrano de. Capítulos de história colonial, 1500-1800 . 7. ed. rev. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos índios no Brasil . 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras; 2009. DIAS, Claudete M. ; SOUZA, Patrícia de (org.). História dos índios do Piauí . Teresina: EDUFPI, 2010. HOLANDA, Sérgio Buarque de. Caminhos e fronteiras . 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. PACHECO DE OLIVEIRA, João. A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena . 2.ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004. PACHECO DE OLIVEIRA, João; QUINTERO, Pablo. Para uma antropologia histórica dos povos indígenas: reflexões críticas e perspectivas Horizontes Antropológicos , V. 26, N. 58, 2020.			

Disciplina: Educação e Movimentos Sociais		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso.		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Estado, movimentos sociais e sociedade civil como construção histórica. Educação e cidadania. A escola como espaço de disputa social. Luta popular pela educação pública e gratuita.			
Bibliografia básica: GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação . 8.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017. SANTOS, Arlete Ramos dos; COELHO, Livia Andrade; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva. (Orgs.). Educação e Movimentos Sociais: Análises e Desafios . São Paulo: Paco Editorial, 2019. TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto. Educação: fronteira política . Cuiabá, MT: UFMT, 2006.			
Bibliografia complementar: BERGER, Peter L; LUCKMANNI, Thomas. A Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento . 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas . Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2014. JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). Educação e Movimentos Sociais: novos olhares . 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2011. LOPES, Isabel Cristina Chaves. (Org.). Cultura, Educação e Movimentos Sociais: Experiências E Questões Para O Século XXI . Curitiba, PR: CRV, 2020. SANTOS, Arlete Ramos dos et al. (Orgs.). Movimentos Sociais e Educação: Políticas e Práticas . Ilhéus, BA: Editus - Editora da UESC, 2020.			

Disciplina: Arte e Educação		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Conceito e fundamentos históricos e filosóficos básicos de Cultura, de Arte e seu ensino. Importância da articulação – Cultura, Arte e Educação. Linguagens artísticas: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Funções e objetivos do ensino da Arte na Educação. O pedagogo e o ensino da arte no Ensino Fundamental – anos iniciais. Parâmetros metodológicos do ensino da Arte.			
Bibliografia básica: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos . 8.ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação: leitura no subsolo . 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo . 6.ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1978.			
Bibliografia complementar: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação: conflitos/acertos . 2. ed. São Paulo, SP: Max Limonad, 1984. 188p. CONSTANCIO, Rudimar. Arte-educação: história e práxis pedagógica: territórios híbridos e diálogos entre linguagens . Recife, PE: SESC, 2012. FERRAZ, Maria Heloisa C. de T; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do ensino de arte . 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999. FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Arte na educação escolar . 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores . Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.			

Disciplina: Educação, Estado e Cidadania		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Teorias Políticas do Estado. As circunstâncias da Modernidade. Os direitos fundamentais do homem. Os direitos humanos no plano das relações internacionais. Educação, Estado e Cidadania no Brasil.			
Bibliografia básica: ARROYO, Miguel et al. Educação e cidadania: quem educa o cidadão . 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999. CARVALHO, J.M. Cidadania no Brasil . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001 MILIBAND, R. O Estado na Sociedade Capitalista . Rio de Janeiro: Zahar, 2000.			
Bibliografia complementar: DEITOS, Roberto Antônio; BORGES, Liliam Faria Porto. Mudanças no capitalismo contemporâneo e estado: as questões educacionais . Cascavel, PR: Eunioeste, 2012. GERMANO, Jose Wellington. Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985 . 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000. ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emilio ou da educação . 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999. TORRES, Artemis. Educação e democracia: diálogos . Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012. ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ORSO, Paulino Jose. Estado, educação e sociedade capitalista . Cascável, PR: Edunioeste, 2008.			

Disciplina: Educação e Cultura Popular		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Educação e cultura: cultura popular (etimologia, aspectos conceituais). Manifestações culturais no Brasil e no Piauí. Folclore piauiense: características, tipos, tendências. A importância da cultura popular nas escolas (usos e possibilidades).			
Bibliografia básica: BOAS, Franz. Antropologia cultural . Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2012. GELLNER, E. Antropologia e Política: revoluções no bosque sagrado . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. KEESING, Roger M. Antropologia cultural: uma perspectiva contemporânea . Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.			
Bibliografia complementar: DURHAM, Eunice Ribeiro. A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia . São Paulo, SP: Cosac Naify, 2004. HOEBEL, E. Adamson; FROST, Everett L. Antropologia cultural e social . São Paulo, SP: Cultrix, 2006. 470p. LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico . Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2011. 117p. RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil . 3. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011. SODRE, Muniz. A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil . 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.			

Disciplina: Educação Ambiental		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Educação Ambiental: histórico, princípios, fundamentos, marco conceitual, teorias pedagógicas, perspectivas e desafios. A Educação Ambiental em espaços formais e não-formais. Metodologia da pesquisa em Educação Ambiental. Elaboração de projetos de Educação Ambiental.			
Bibliografia básica: DIAS, Genebaldo Freire. Atividades interdisciplinares de educação ambiental . 2. ed. São Paulo, SP: Gaia, 2006. GUIMARAES, Mauro. A dimensão ambiental na educação . 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação . 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.			
Bibliografia complementar: BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental . Brasília: 2012. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. SANTOS, Ethynna Marina Correa. Abordagem em educação ambiental: elaboração de um guia ilustrado da fauna do parque Zoobotânico de Teresina - PI . Teresina, PI: EDUFPI, 2012. SOUSA, Natalia Rosa de. Abordagem lúdica para a conscientização ambiental na educação infantil utilizando o Rio Parnaíba como escola . Teresina, PI: EDUFPI, 2012. RUSCHEINSKY, Aloisio. Educação ambiental: abordagens múltiplas . 2.ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.			

Disciplina: Literatura Infantil		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Formação do repertório da Literatura infantil: contos de fadas, fábulas. Formação do leitor através da Literatura Infantil. Técnicas de contar histórias.			
Bibliografia básica: BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas . Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2012. CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática . 11. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999. ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola . 11. ed. São Paulo, SP: Global, 2005.			
Bibliografia complementar: ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices . 5. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2006. ABRAMOVICH, Fanny. Cruzando caminhos . 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 1997. LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias . 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006. MEIRELES, Cecilia. Problemas da literatura infantil . São Paulo, SP: Summus, 1979. ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura . São Paulo, SP: Contexto, 1988.			

Disciplina: Patrimônio e Arqueologia		CH: 60h	Crédito: 3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Evolução e conceito de patrimônio. Patrimônio cultural no Brasil e Piauí. Legislação sobre patrimônio cultural e arqueológico. Processos de patrimonialização entre povos indígenas.			
Bibliografia básica: BASTOS, Rossano Lopes; DE SOUZA, Marise Campos. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL . 3. Ed. São Paulo: IPHAN, 2010. BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 . Brasília, DF: Presidente da República, 1988. CHOAY, F. A Alegoria do patrimônio . 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.			
Bibliografia complementar: BARRETO, Cristiana. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da arqueologia no Brasil. Revista USP . São Paulo, n.44, p.10-31, dezembro/fevereiro, 1999-2000. CABRAL, Mariana Petry. “E se todos fossem arqueólogos?”: experiências na Terra Indígena Wajãpi. Anuário Antropológico , v. 39, n. 2, p. 115-132, 2014. FERREIRA, L. M. Sob fogo cruzado: arqueologia comunitária e patrimônio cultural. Revista Arqueologia Pública , Campinas, SP, v. 3, n. 1[3], p. 81–92, 2015. DOI: 10.20396/rap.v3i1.8635804. MACHADO, Juliana Salles. História(s) indígena(s) e a prática arqueológica colaborativa. Revista de Arqueologia , [S. l.], v. 26, n. 1, p. 72–85, 2013. SILVA, Fabíola Andréa. Arqueologia e etnoarqueologia na aldeia Lalima e na terra indígena Kayabi: reflexões sobre arqueologia comunitária e gestão do patrimônio arqueológico. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia , n. 19, p. 205-219, 2009.			

Disciplina: Educação, relações étnico-raciais, gênero e diversidade		CH: 60h	Crédito:3.1.0
Unidade de oferta	Coordenação do Curso		
Código:	Pré-requisito:		
Ementa: Estudo sobre educação das relações étnico-raciais; de gênero, diversidade cultural, necessidades especiais, violência e exclusão social, consequências do preconceito e discriminação na prática educativa. A política de inclusão e a formação de profissionais da educação na perspectiva de uma educação para a diversidade. Historicidade das relações raciais no Brasil e africanidade. A diversidade étnica nas escolas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.			
Bibliografia básica: RODRIGUES, R. Nós do Brasil: estudo das relações étnico-raciais: São Paulo: Moderna, 2013. BARBOSA, M. L. de A. et al. (Org.) De preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2003. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.			
Bibliografia complementar: MUNDURUKU, D. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro: 1970-1990. São Paulo: Paulinas, 2012. NASCIMENTO, A. C. et al. Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. MUNANGA, Kabengele (org.) Superando o racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. CAVALLEIRO, E. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. HASENBALG, C. Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. 2. Ed. Belo horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.			

7 INFRAESTRUTURA FÍSICA E INFRAESTRUTURA ACADÊMICA

7.1 Infraestrutura Física e Acadêmica

Considerando a estrutura física do *Campus* sede, é possível apontar que há uma infraestrutura física no CCE que se constitui de: Coordenação do Curso de Pedagogia e os Departamentos responsáveis pela lotação dos docentes nos componentes curriculares, sendo o Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Há ainda os espaços pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

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

Ainda é importante frisar que no *Campus* sede, o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, também vai usufruir dos laboratórios existentes e que são destinados ao curso de Pedagogia desta Instituição. Nestes espaços podem ser desenvolvidas aulas e demais atividades, a fim de garantir que o cursista possa ter domínio dos conhecimentos necessários à sua formação e atuação profissional, bem como os domínios das novas tecnologias aplicadas ao processo educacional.

Seguindo nesta mesma perspectiva os cursistas de Pedagogia Intercultural Indígena, também utilizarão os laboratórios de informática do curso de Pedagogia Regular da UFPI, corroborando o desenvolvimento de atividades propiciadoras da articulação entre as novas

tecnologias da comunicação e informação e o campo da educação, além de serem estes espaços legítimos para que os cursistas possam realizar seus trabalhos acadêmicos.

Estrutura similar à apontada no Campus sede também pode ser encontrada nos demais Campi da UFPI. No que se refere às outras localidades em que o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena possa ser ofertado, utilizar-se-á a estrutura dos polos do CEAD, os espaços oferecidos pelas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, além de Laboratórios que também estejam disponíveis.

7.2 Biblioteca

As demandas bibliográficas do curso de Pedagogia Intercultural Indígena são atendidas pela Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco (BCCB), a qual em seu acervo, apresenta obras constantes nas bibliografias obrigatórias e complementares utilizadas nas disciplinas do curso em quantidade suficiente de exemplares para atender aos alunos do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Além disso, ainda podemos contar com as bibliotecas especializadas dos Grupos de Pesquisa e laboratórios que trabalham com a temática indígena. Complementarmente, também podem ser considerados os exemplares existentes em todas as bibliotecas setoriais da UFPI.

Quanto às solicitações à BCCB para atualização do acervo bibliográfico referente ao curso, são seguidas as orientações contidas no PDI sobre a política de atualização do acervo das bibliotecas integrantes Sistema de Bibliotecas da UFPI.

8 DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

8.1 Equivalência entre projetos pedagógicos

Não haverá equivalência entre projetos pedagógicos de Pedagogia Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE/UFPI, haja vista que, essa é a primeira proposta a ser apresentada na instituição.

8.2 Cláusula de vigência

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Fundação CAPES**. Nossas ações. Formação de professores da educação básica. PARFOR, 2019. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=lei-no-12711-de-29-de-agosto-de-2012>. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/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. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009a. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=decreto+n.+6.755+de+29+de+janeiro+de+2009>. Acesso em: 1 fevereiro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC n. 09**, de 05 de maio de 2017, altera a Portaria Normativa MEC n. 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC n. 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Portaria Capes n. 220**, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o Regulamento do PARFOR. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3785/portaria-capes-n-220>. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC n. 9**, de 30 de junho de 2009, que institui o PARFOR no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em 22.mar.2022.

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

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

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 22.mar.2022.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CORDEIRO, G.N.K.; REIS, N.da S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *In: Revista Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

COSTA, João Paulo Peixoto; SILVA, Ianaely Ingrid Alves e; LACERDA, Allana Adnne Oliveira de; SANTOS, Kamila Silva dos; COELHO, Marília Gomes. Memórias de sangue: história oral e identidades indígenas no povoado sangue (Uruçuí-piauí). **Revista Ouricuri**, Juazeiro, Bahia, v.9, n.1. p.056-066. jan./jun., 2019.

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

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

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

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

FERRO, Maria da Glória Duarte. Projeto formativo interdisciplinar: a experiência do PARFOR no contexto da UFPI. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti (org.). O PARFOR, a formação e a ação dos professores da educação básica. v. 2. Londrina: PARFOR/UDEL, 2017. p. 335-348.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UFPI. **Estatuto da Universidade Federal do Piauí**. Teresina, PI: UFPI, 2004.

UFPI. **Portaria PREG/CAMEN/UFPI n. 330**, de 22 de junho de 2017, que aprova as Diretrizes Gerais para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos Cursos de Graduação da UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2017.

UFPI. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da UFPI**. Teresina, PI, 2018.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 053/2019**, que regulamenta a inclusão das Atividades Curriculares de Extensão como componente obrigatório nos currículos de cursos de graduação da UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 076**, de 20 de maio de 2019, que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes público-alvo da educação especial. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 115**, de 28 de junho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena - Formação de Professores da Educação Básica e define o Perfil do Profissional da Educação formado na UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2005.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 148**, de 18 de outubro de 2019, que altera a Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 177**, de 05 de novembro de 2012, que aprova as normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI e suas alterações. Teresina, PI: UFPI, 2012.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 220**, de 28 de setembro de 2016, que define as diretrizes curriculares para formação em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica na UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2016.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 35/2014**, que aprova as Diretrizes da Política de Extensão Universitária na UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2014.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 53**, de 12 de abril de 2019, que regulamenta a inclusão das Atividades Curriculares de Extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação da UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CONSUN/UFPI n. 20**, de 29 de junho de 2020, que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024). Teresina, PI: UFPI, 2020.

UFPI. **Resolução CONSUN/UFPI n. 21**, de 21 de setembro de 2000, aprova o Regimento Geral da UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2000.

APÊNDICE

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

ANEXOS

ANEXO A – Ato da Reitoria n.º 2046/23 de nomeação da comissão de elaboração do PPC

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ INSTALADA EM 01.03.1971	
ATO DA REITORIA		N.º 2046/23
O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais e, considerando: - o Processo n.º 23111.058984/2023-32;		
RESOLVE:		
Constituir Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, para o Edital CAPES n.º 23/2023 – PARFOR EQUIDADE, da forma como segue:		
MÁRCIA LEILA DE CASTRO PEREIRA – SIAPE n.º 2129289 – Coordenadora FRANCISCO SÁVIO SILVA SANTOS – Representante Indígena – Povo Tabajara ANDERSON JESUS DA SILVA ARANTES – Representante da UPEI CARMEN LÚCIA SILVA LIMA – Indicação do Movimento Indígena MARIA DO SOCORRO DA SILVA ARANTES – Indicação do Movimento Indígena JÓINA FREITAS BORGES – SIAPE n.º 1535017 – Convidada pela Instituição MARIA DA GLÓRIA DUARTE FERRO SILVA – SIAPE n.º 3302631 FRANCISCO WILLIAMS DE ASSIS SOARES GONCALVES – SIAPE n.º 1167688		
Teresina, 06 de dezembro de 2023.		
 GILDASIO GUEDES FERNANDES Reitor		
Instituída pela Lei Federal nº. 5.528, de 12.11.1968 (DOU 18.06.1969) Regulamentada pelo Decreto-Lei Federal nº. 656, de 27.06.1969 (DOU 30.06.1969) Campus Universitário 'Ministro Petrônio Portella' – Bairro Ininga Telefones: (86) 3215-5511/3215-5512/3215-5514 – Fax (86) 3237-1812/3237-1216 – Internet: www.ufpi.br CEP 64049-550 – Teresina – Piauí – Brasil		

ANEXO B – Carta dos povos indígenas do Piauí (abril de 2016)



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1034, DE 08 DE ABRIL DE 2026

Autoriza Alteração de Projeto Pedagógico.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo nº 23111.059321/2023-51 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a alteração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, implementado junto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/EQUIDADE, desta Universidade, conforme ANEXO e processo acima mencionado.

Teresina, 08 de abril de 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Data: 09/04/2026 10:02:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO

Djanira do
Espírito Santo
Lopes Cunha

Assinado de forma
digital por Djanira do
Espírito Santo Lopes
Cunha
Dados: 2026.04.07
11:09:39 -03'00'



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE SELEÇÃO E PROGRAMAS ESPECIAIS – CSPE
NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR
PROGRAMA NACIONAL DE FOMENTO À EQUIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PARFOR EQUIDADE



TERESINA - 2023

**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.

TERESINA - 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

REITOR

Prof. Dr. Gildásio Guedes Fernandes

VICE-REITOR

Prof. Dr. Viriato Campelo

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO (PROPLAN)

Prof. Dr. Luís Carlos Sales

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO (PRAD)

Dra. Evangelina da Silva Sousa

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO (PROPESQI)

Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

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

Profª. Dra. Regilda Saraiva dos Reis Moreira Araújo

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA (PREXC)

Profa. Dra. Deborah Dettmam Matos

PRÓ-REITORA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS (PRAEC)

Profa. Dra. Mônica Arrivabene

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO (PREG)

Profa. Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes

Pró-Reitora de Ensino de Graduação – PREG

Prof. Dr. Eliesé Idalino Rodrigues

Coordenador Geral de Graduação – CGRAD

Profa. Ma. Maria Rosália Ribeiro Brandim

Coordenador Geral de Estágio – CGE

Prof. Me. Francisco Newton Freitas

Coordenador de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular – CDAC

Prof. Dr. Leomá Albuquerque Matos

Diretor de Administração Acadêmica - DAA

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

Coordenador de Administração Acadêmica Complementar – CAAC

Prof. Dr. Willian Mikio Kurita Matsumura

Coordenador de Seleção e Programas Especiais – CSPE

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

Coordenação Institucional do PARFOR

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Coordenação Adjunto do PARFOR

Prof. Me. Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves

Coordenação Adjunto do PARFOR EQUIDADE**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – CMPP****DIRETORA**

Profª. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques

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 CAMEN/PREG/UFPI Nº 775, DE 09 DE DEZEMBRO DE 2024. Publicação: Teresina, 09 de dezembro de 2024

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

¹ Para alunos público-alvo da educação especial, acrescentar até 50% do prazo máximo de permanência no curso.

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:

Créditos (Disciplinas ofertados semestralmente no período de janeiro/fevereiro e junho/julho

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
EFAs	–	Escolas Famílias Agrícolas
ENADE	–	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	–	Educação Profissional e Tecnológica
e-TEC	–	Cursos Técnicos a Distância

FORLIC	–	Fórum de Licenciaturas – UFPI
FUFPI	–	Fundação Universidade Federal do Piauí
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 ordinando 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	14
1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Justificativa	22
1.2	Contexto regional e local	26
1.3	Histórico e estrutura organizacional da UFPI	31
1.4	Diagnóstico socioeducacional quilombola no Piauí	43
2	CONCEPÇÃO DO CURSO	59
2.1	Princípios curriculares e especificidades do Curso	59
2.2	Objetivos	73
2.3	Perfil do Egresso	75
2.4	Competências e Habilidades	77
2.5	Perfil do corpo docente	85
2.6.	Perfil Mestres e Mestras de Saberes	89
3	PROPOSTA CURRICULAR	91
3.1	Estrutura e organização curricular	93
3.2	Fluxograma do LEEQ – PARFOR / UFPI	114
3.3	Estágio Supervisionado Obrigatório	117
3.4.	Atividades Complementares	118
3.5.	Atividade Curricular de Extensão	121
3.6.	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	128
4	METODOLOGIA	132
4.1	Espaços Educativos Ancestrais	133
4.2	Alternância entre espaços de saberes e espaços de vivências	138
4.2.1	Tempo-Universidade (TU)	139
4.2.2	Tempo-Quilombo (TQ)	140
4.2.3	Itinerância Formativa (Imersões)	143
5	POLÍTICAS INSTITUCIONAIS	146
4.1	Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão	146
4.2	Apoio ao discente	149
6	SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO	151
6.1	Da aprendizagem	151

6.2	Do Projeto Pedagógico do Curso	154
7	EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS (BIBLIOGRAFIA)	155
7.1	Componentes Curriculares Obrigatórios	155
7.2	Disciplinas Curriculares Optativos	184
8	INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES ACADÊMICAS	191
8.1	Infraestrutura Física e Acadêmica	191
7.2	Biblioteca	192
9	DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	190
	REFERÊNCIAS	194
	APÊNDICES	
	A - Ato da Reitoria n.º 1922/23 de nomeação da comissão de elaboração do PPC	202
	B - Imagens das Rodas de Diálogo para a escuta qualificada dos participantes	
	C - Legislação que fundamenta a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola	
	ANEXO	
	Manifestação de interesse com diagnóstico acerca das necessidades formativas locais	208

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 importantes para a feitura do projeto pedagógico, notadamente, em relação aos objetivos,

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*.

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 Curral 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 todas 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 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 especificado 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. Concluimos 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

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

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 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

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.

Tapuio	Queimada Nova	78	76
Olho D'água dos Negros	Esperantina	55	55
Sabonete	Isaias Coêlho	106	27

Fonte IBGE (2023)

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 farturense. 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	Isaias 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 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 (ÍFARADÁ) 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 reconhecimento 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).

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.

Limita-se com cinco estados brasileiros: Ceará e Pernambuco, a leste; Bahia, a sul e sudeste; Tocantins, a sudoeste; e Maranhão, a oeste; e ao norte, é delimitado pelo Oceano Atlântico.

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

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

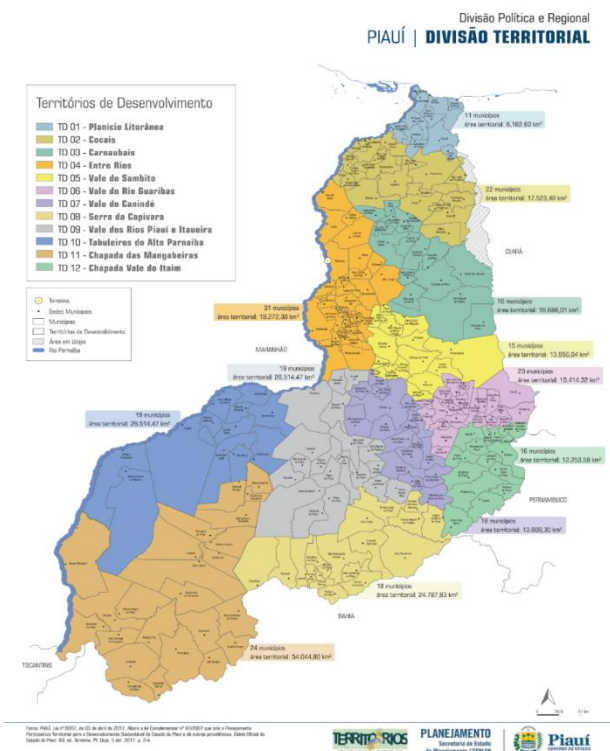
⁶ Planície Litorânea; Cocais; Carnaubais; Entre Rios; Vale do Sambito; Vale do Rio Guaribas; Chapada Vale do Rio Itaim; Vale do Canindé; Serra da Capivara; Vale dos Rios Piauí e Itaueiras; Alto Parnaíba e Chapada das Mangabeiras.

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).

territórios de desenvolvimento e aglomerados de municípios estão ilustrados na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Divisão

Territorial Piauienses



Conforme o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o Piauí dispõe de mais de 1.800 sítios arqueológicos registrados, destes, 1.285 são reconhecidos georreferenciados e passíveis de localização e mapeamento. Destaca-se a Floresta Fóssil (paleontológico) às margens do rio Poti, em Teresina, e na região sudeste do Estado, no TD Serra da Capivara com 793 sítios, o que corresponde a 61,72% do total. Nesse território, localiza-se o Parque Nacional da Serra da Capivara, declarado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1991, Patrimônio Mundial Cultural.

A região onde hoje se localiza o Piauí era originalmente habitada por diversas etnias indígenas, principalmente pelos Tremembés, Tabajaras, Timbiras, Gueguês, Acroás, Jaicós e Pimenteiras. Começou a ser povoado pelos colonizadores europeus no começo do século XVII quando fazendeiros, principalmente da Bahia, chegaram à procura de pastagens para expandir suas criações de gado. A província pertencia à Bahia e em 1718 passou a fazer parte do Maranhão. Em 1811, o príncipe Dom João VI, cinco anos antes de ser coroado rei de

Portugal, elevou o Piauí à categoria de capitania independente e sua capital era a cidade de Oeiras, que fica situada na Mesorregião Sudeste Piauiense, na Microrregião de Picos.

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

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

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

Assim, em termos de indicadores sociais, o estado do Piauí apresenta um cenário menos favorável quando comparado com as médias nacionais. Mais de um terço da população piauiense encontra-se em situação de pobreza, estando bastante acima da média nacional que é 15,2%, enquanto no Piauí é mais que o dobro, chegando a 34,1%. A situação é ainda mais grave em relação 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 gera 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 internacionall (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 credenciamento 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 (Seção 1, página 13), através da qual a UFPI foi credenciada por um período de dez anos. Adquiriu personalidade jurídica efetiva a partir da inscrição no Registro Civil de Pessoas Jurídicas, após o seu Ato Constitutivo, e é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), instituída nos termos da Lei 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* Almicar 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.

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 incluídos 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 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*.

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).

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	● 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
Pesquisa	Fortalecer a pesquisa e inovação acadêmica	● 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	● 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	● 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	● 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	● 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	● Implantar processo eletrônico e gestão eletrônica de documentos. ● Promover transparência da informação, dinamizar a comunicação interna e informatizar rotinas administrativas. ● Atualizar o planejamento estratégico de TI e elaborar artefatos de gestão. ● Fortalecer o gerenciamento de suporte ao usuário alinhado com as boas práticas definida na biblioteca ITIL (information technology infrastructure library). ● Promover comunicação social estratégica voltada a noticiar a dinâmica institucional.
Internacionalização	Oportunizar a internacionalização universitária	● Firmar novos acordos e convênios de cooperação com instituições estrangeiras. ● Regulamentar programa de acreditação de disciplinas cursadas em instituições estrangeiras. ● Fortalecer o enriquecimento cultural e a formação global dos discentes. ● Desenvolver projetos de extensão relacionados à cultura estrangeira. ● Aumentar a inserção científica internacional da instituição através da exploração de convênios e parcerias de cooperação internacional estratégicos à instituição. ● Criar oportunidades de cooperação com instituições estrangeiras, envolvendo docentes e discentes, por meio de intercâmbios, acreditação e/ou oferta de disciplinas em língua estrangeira, publicações, colaboração e parcerias em projetos de pesquisa, de modo a favorecer o enriquecimento científico-cultural e a formação global dos alunos. ● Preparar ações estratégicas de fomento à internacionalização institucional.

Infraestrutura	Promover melhorias na infraestrutura física	● 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	● 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. 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).

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 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.

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

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 escravidão. 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 estatual 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 Andreolino, 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)

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.

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, Elisiê, 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	
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. Caraíbas	96	02 turmas
		2. 32 Sabonete	58	
		3. Morrinhos (Cabeça	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	
		23. Amarra Negro	45	
	Bela Vista	24. Lagoa das carnaibas	40	
		25. Grotões	18	
	Wall Ferraz	26. Volta	129	
		27. Salinas	115	
	Campinas do Piauí			
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	
		5. Curralinho	66	
	Esperantina	6. Olho D'água dos	63	
		7. Vereda dos Anacleto	22	
		8. Vila Carolina	48	
	Campo Largo do Piauí	9. Vila São João	30	
		10. Vila São Bernardo	34	
		11. Vila São Francisco	69	
		12. Marinheiro	85	
	Piripiri	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

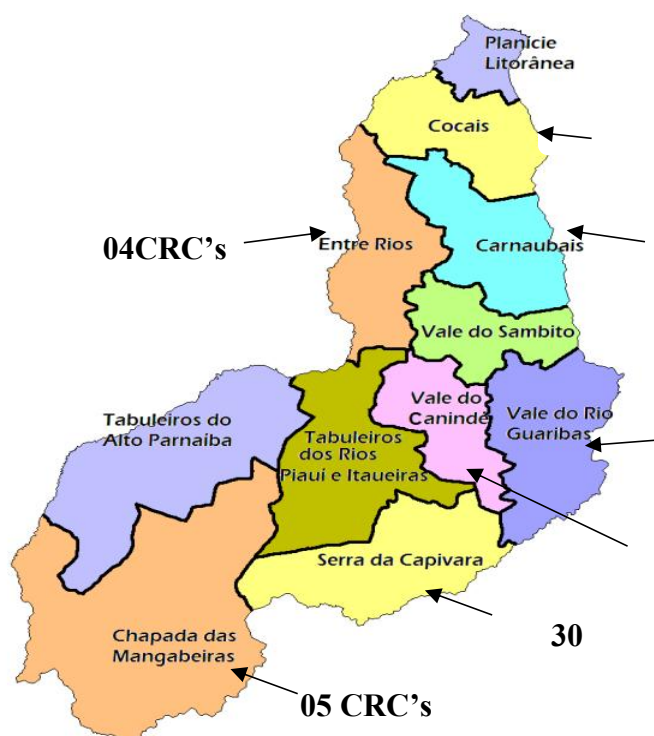
Fonte: CECOQ (2022)

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

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.

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 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 (ÌFARADÁ) 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 (ÌFARADÁ)

ÌFARADÁ 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 ufpiiano 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 Nº 006/2009 da SECADI/MEC de 1º 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 ÌFARADÁ são realizados eventos científicos, a exemplo do Colóquio sobre Africanidades e Afrodescendência. A primeira edição do Colóquio ÌFARADÁ 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 ÌFARADÁ. 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 ÌFARADÁ 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

	2000	2001	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Subtotal
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 diversos 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 prevalecentes.

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

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 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/Cosmovivências

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/cosmovivência** (*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 fundamenta-se precipuamente na *memória coletiva*, línguas remanescentes, 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 se transformaram no legado de uma *memória coletiva* (patrimônio simbólico do grupo) fundamentada na *oralidade* transmitida desde cedo às crianças negras no seio de suas famílias, na tradição oral,

e na iniciação ritualística. Nessa perspectiva, nas comunidades quilombolas, a oralidade é fundamental para a 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 outro 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 serem diferentes sem serem desiguais. Portanto, para a comunidade quilombola, a terra não é percebida como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, mas 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 cimenta 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.

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

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.

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
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	Taxa de Conclusão: Realizar acompanhamentos da taxa de conclusão do curso constatando o percentual de discentes que concluem a licenciatura.
2. Desenvolvimento de Material Didático: Apoiar a produção de material didático específico para a EEQ.	Produção de Material Didático: mensurar a quantidade e qualidade do material didático produzido pelos professores e discentes durante o curso.
3. Atuação dos docentes na educação Infantil e Séries Iniciais do	Índice de Inserção Profissional: Incentivar gestores municipais para

Ensino Fundamental: Focar na formação de docentes aptos a atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	abertura de Editais de seleção com critério específico vinculado a formação do curso.
4. Integração com a Comunidade Quilombola: Estabelecer mecanismos de gestão que promova a participação de lideranças da comunidade no acompanhamento e desenvolvimento do curso	Participação na gestão do curso: Planejar e avaliar o desenvolvimento do curso e ações relacionadas assegurando a integração Comunidade e Universidade.
5. Avaliação participativa do curso: promover a avaliação do semestral do curso juntos a comunidade acadêmica.	Avaliação periódica: Realizar avaliações periódicas com a comunidade, docentes e discentes para mensurar a qualidade doo curso e identificar aspectos para melhoria.

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) resalta 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 os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo. 1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas

	das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. 1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares. 1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa. 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.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas. 1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas. 1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem. 1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores. 1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. 1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.
1.3 Reconhecer os contextos.	1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua. 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulam com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais. 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações. 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais. 1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais. 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da

	unidade federativa em que atua. 1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.

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.	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. 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. 2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios). 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. 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 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. 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.
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.	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. 2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes 2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.
2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.	2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes.

	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. 2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. 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. 2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. 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.
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.	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. 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. 2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. 2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. 2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino. 2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.

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.	3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes. 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. 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. 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.
3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.	3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado. 3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. 3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.
3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos.	3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante. 3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais. 3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade. 3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.
3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.	3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação. 3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o

	seu pleno desenvolvimento. 3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. 3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente. 3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.

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
Clêania 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 Patrícia 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

2.6. Perfil dos Mestres e Mestras de Saberes (professor convidado)

A Lei No. 10.639, tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Essa lei foi modificada em 2008 pela Lei No. 11.645, que ampliou o seu escopo para incluir a cultura dos povos indígenas. Elas podem ser consideradas como a primeira intervenção de política pública educacional abertamente descolonizadora ao possibilitarem um enraizamento dos currículos em todas as nossas tradições de conhecimento, e não apenas nas de origem europeia.

A descolonização dos currículos das universidades brasileiras passa necessariamente pela inclusão, dos mestres e mestras dos saberes tradicionais, ainda que, por razões constitutivas, eles venham ensinar na condição de professores temporários eventuais, substitutos ou convidados. Essa exclusão dos mestres e mestras dos saberes tradicionais não ocorre por razões de incapacidade epistêmica, científica ou humanística, mas por razões estritamente políticas (sociais, étnicas e raciais).

A Licenciatura em Educação Escolar Quilombola possibilita que os saberes tradicionais possam estabelecer um diálogo interepistêmico entre os dois universos de saberes historicamente sem comunicação: o conhecimento acadêmico ocidental moderno e o conhecimento oral dos povos tradicionais.

O ensino dos saberes indígenas, afro-brasileiros, das culturas populares e dos demais povos tradicionais deverá superar entraves institucionais e burocráticos e resolver questões conceituais que permitam incorporar, assimilar e validar os saberes não ocidentais de tradição predominantemente oral, os quais se baseiam em outras epistemologias distintas da epistemologia científica ocidental moderna, que depende essencialmente da escrita especializada.

Para operacionalizar essa inclusão dos mestres tradicionais reconhecemos minimamente algumas de suas características:

- a) Os mestres e mestras são aqueles cujo domínio do conhecimento tradicional é inequívoca, confirmada pela sua biografia, reveladora das evidências de seu reconhecimento, dentro e fora da sua comunidade;
- b) Os mestres e mestras assumem a missão de ensinar o que sabem e por isso formam aprendizes em condições de assumir futuramente o papel de novos mestres;
- c) Os mestres e mestras são pesquisadores que ampliam constantemente os saberes que dominam;
- d) Os mestres e mestras devido a profundidade do seu saber são comparados aos nossos catedráticos.

No contexto da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola os mestres ou mestras do saber são aqueles que domina uma determinada área de conhecimento (e na universidade é isso que justamente define um docente) e que foi colocado na condição de ensinar determinado conhecimento que encarna, colorindo-o com uma conotação de singularidade – e por isso mesmo, insubstituível.

Portanto, é intrínseca ao mestre e mestra a condição de maturidade do saber, reconhecendo-o como um patrimônio vivo da sua comunidade. E é desse lugar de sabedoria viva que o mestre e a mestra se tornam irrepresentável, ou seja, nenhum docente universitário pode ensinar aquilo que o mestre tradicional ensina. O saber trazido pelo mestre/mestra é sempre ensinado em presença, no aqui e agora da sua relação com os estudantes, sem a mediação necessária de livros, manuais ou réplicas virtuais do seu encontro direto, principalmente na sala de aula.

A valorização dos mestres ou mestras é o reconhecimento de um saber previamente existente e conhecido, um saber aceito como importante e necessário para ser ensinado aos estudantes da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola.

Os mestres/mestras são formados em uma atitude de liberdade em relação ao que se propõem conhecer e ao que a comunidade espera deles como conhecedores. Seu saber é útil, funcional, pertinente, eficaz e seguro, estando imunes, portanto, ao extrativismo cognitivo de produtividade forçada a que se submetem os acadêmicos do modelo neoliberal de universidade. Eles enriquecem o pensamento universitário brasileiro com novas possibilidades pelo simples fato de que eles conhecem soluções que desconhecemos.

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).

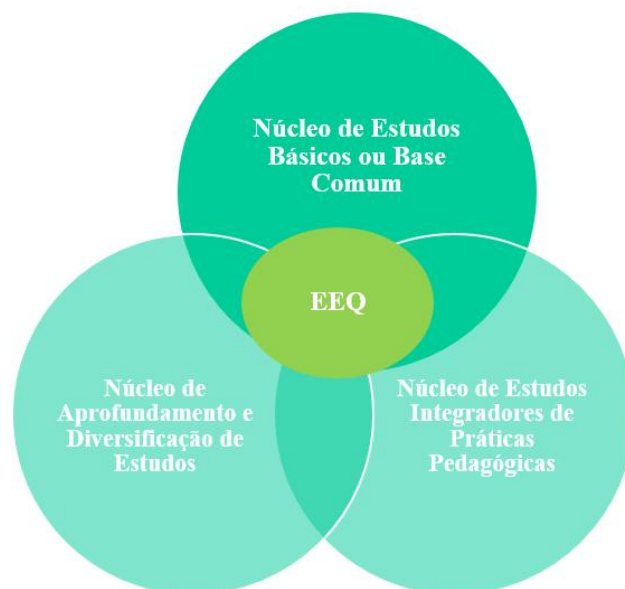
O **Núcleo de Estudos Básicos ou Base Comum (NEB)** compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do contexto histórico e sociocultural da educação na sociedade contemporânea e do contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 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	60h
	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
	Educação, relações étnico-raciais, gênero e diversidade	60h
Total		855 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	60h
	Linguística e Alfabetização	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte	60h
	Linguagem, Corpo e Movimento	45h
	Metodologias Ativas de Aprendizagem	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da História	75h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia	75h
	Didática Geral	75h
	Avaliação da Aprendizagem	60h
	Pesquisa em Educação	60h
	TCC I	60h
	TCC II	60h
Total		1.365 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

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 *lôcus* de atuação docente (a escola básica) e pela possibilidade de fortalecer a indissociabilidade entre as funções essenciais da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Assim, em cada semestre letivo, há uma disciplina integradora que promove a articulação entre os conteúdos das diferentes áreas temáticas e a prática pedagógica do professor cursista, tomando como eixo temático um dos temas transversais contemporâneos, conforme 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
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso	Disciplina		Seminário de Introdução ao Curso de Educação Especial e Inclusiva	1.0.0	15h	-
	Disciplina		Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências I.	0.0.0.3	45h	-
	Disciplina		Fundamentos Históricos da Educação e dos Quilombos no Brasil	3.1.0.0	60h	-
	Disciplina		Fundamentos Sociológicos da Educação e Educação Quilombola	3.1.0.0	60h	-
	Disciplina		Fundamentos Filosóficos da Educação e Educação Quilombola	3.1.0.0	60h	-
	Disciplina		Fundamentos Antropológicos da Educação e Educação Quilombola	3.1.0.0	60h	-
	Disciplina		Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação	3.1.0.0	60h	-
	Disciplina		Terra, Território e Direitos Quilombolas	3.1.0.0	60h	-
			TOTAL		420h	

2º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso	Disciplina		Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências II	0.0.0.3	45h	
	Disciplina		Psicologia da Educação	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Sistema Brasileiro de Sinais - Libras	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Financiamento da Educação Básica	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Política e Legislação da Educação Básica e da Educação Quilombola	3.2.0.0	75h	
	Disciplina		Leitura e Produção de Textos	3.1.0.0	60h	
			TOTAL		420h	

3º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso	Disciplina		Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências III	0.0.0.3	45h	
	Disciplina		Teoria de Currículo e Sociedade	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Didática Geral	3.2.0.0	75h	
	Disciplina		Avaliação da Aprendizagem Escolar em Territórios Quilombolas	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Alfabetização e Letramento	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Gestão de Sistemas e Unidades Escolares em Território Quilombola	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Oralidade, Memória e Tradição	3.1.0.0	60h	
TOTAL					420h	

4º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso	Disciplina		Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências IV	0.0.4.0	60h	
	Disciplina		Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Educação, relações étnico-raciais, gênero e diversidade	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil	3.1.0.0	60	
	Disciplina		Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Linguística e Alfabetização	3.1.0.0	60h	
			TOTAL		420h	

5º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR							PRÉ-REQUISITOS
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA		
Coordenação do Curso	Disciplina		Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências V	0.0.4.0	60h		
	Disciplina		Linguagem, Corpo e Movimento	0.0.0.3	45h		
	Disciplina		Metodologias Ativas de Aprendizagem	3.2.0.0	60		
	Disciplina		Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa	3.2.0.0	75h		
	Disciplina		Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática	3.2.0.0	75h		
	Disciplina		Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza	3.2.0.0	75h		
			TOTAL		390h		

6º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade de)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso	Disciplina		Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VI	0.0.4.0	60h	
	Disciplina		Pesquisa em Educação	3.1. 0.0	60h	
	Disciplina		Fundamentos, Conteúdos e Didática da História	3.2.0.0	75h	
	Disciplina		Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia	3.2.0.0	75h	
	Disciplina		Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil	0.0.9.0	135h	
	Disciplina		Educação Ambiental e Conhecimentos Tradicionais	0.0.0.3	45	-
			TOTAL		405h	

7º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso	Disciplina		Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VII	0.0.4.0	45h	
	Disciplina		Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Física	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Estágio Supervisionado Obrigatório II – Ensino Fundamental (1º a 3º anos)	0.0.9.0	135h	
	Disciplina		TCC I	0.4.0.0	60h	
	Disciplina		Optativa I	3.1.0.0	60h	
			TOTAL		420h	

8º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso	Disciplina		Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VIII	0.0.0.3	45h	
	Disciplina		Educação Bilíngue	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Optativa II	3.1.0.0	60h	
	Disciplina		Estágio Supervisionado Obrigatório III – Ensino Fundamental (4º e 5º anos)	0.0.7	135h	
	Disciplina		TCC II	2.2.0	60h	
	Disciplina		Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação	3.1.0.0	60h	-
			TOTAL		420h	

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	3.1.0.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Processos de formação de lideranças e mobilização política em direitos quilombolas	3.1.0.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Educação. Territórios Quilombolas e Movimentos Sociais no campo	3.1.0.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Território, ambiente e conflito	3.1.0.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Processos sócio territoriais contemporâneos	3.1.0.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Gênero, Sexualidade e Educação Quilombola	3.1.0.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Literatura Arte e Culturas Afro-brasileiras	3.1.0.0	60h		8º
Coordenação do Curso			Literatura Infanto-Juvenil Afrocentrada	3.1.0.0	60h		8º
Coordenação do Curso			Estudos pós-coloniais e descoloniais na	3.1.0.0	60h		8º

			atualidade				
Coordenação do Curso			Educação, Cultura, Movimento Negro e Quilombola	3.1.0	60h		8º

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 portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

Desse modo, o portfólio 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 portfólio.

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	PPC
1º	Atividades Curriculares de Extensão I	45h	0.0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
2º	Atividades Curriculares de Extensão II	45h	0.0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
3º	Atividades Curriculares de Extensão III	45h	0.0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
4º	Atividades Curriculares de Extensão IV	60h	0.0.4.0	4
	Total do Semestre			60 h
5º	Atividades Curriculares de Extensão V	60h	0.0.4.0	3
	Total do Semestre			45 h
6º	Atividades Curriculares de Extensão VI	60h	0.0.4.0	3
	Total do Semestre			45h
7º	Atividades Curriculares de Extensão VII	45h	0.0.0.3	3
	Total do Semestre			45h
8º	Atividades Curriculares de Extensão VIII	45h	0.0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
Total Geral		405 h		405 h

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023).

3.2. Participação dos Mestres e Mestras de saberes (Professor convidado)

Neste PPC, a participação dos Professores(as) convidados (as) estará vinculada operacionalmente aos componentes curriculares de cada período: Atividades Curriculares de

Extensão (ACE); um outro componente curricular a ser definido no período e ao Seminário de conclusão do período - INTERPAFOR. Essa participação dos Mestres e Mestras de saberes (Professores convidados) tem uma natureza de atividade completar, sem, contudo, constituir-se como componente curricular.

Período Letivo	Participação dos Mestre e Mestras de Saberes (Professor convidados)	Carga Horária
1º	Atividades Curriculares de Extensão – ACE I.	15h
	Componente curricular a definir	
	INTERPAFOR	
2º	Atividades Curriculares de Extensão – ACE II.	15h
	Componente curricular a definir	
	INTERPAFOR	
3º	Atividades Curriculares de Extensão – ACE III.	15h
	Componente curricular a definir	
	INTERPAFOR	
4º	Atividades Curriculares de Extensão – ACE IV.	15h
	Componente curricular a definir	
	INTERPAFOR	
5º	Atividades Curriculares de Extensão – ACE V.	15h
	Componente curricular a definir	
	INTERPAFOR	
6º	Atividades Curriculares de Extensão – ACE VI.	15h
	Componente curricular a definir	
	INTERPAFOR	
7º	Atividades Curriculares de Extensão – ACE VII.	15h
	Componente curricular a definir	
	INTERPAFOR	
8º	Atividades Curriculares de Extensão – ACE VIII.	15h
	Componente curricular a definir	
	INTERPAFOR	

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023).

Nesse PPC os Mestres e Mestras que participarão do processo formativo no curso devem atender aos seguintes requisitos:

- I. Possuir reconhecimento por organização quilombola no âmbito de sua respectiva comunidade, grupo social ou por títulos obtidos junto a IES.
- II. Manter relação com a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí e/ou com o Movimento quilombola;

- III. Residir, preferencialmente, no território onde acontece os cursos da LEEQ.
- IV. Comprovar experiência em pelo menos 1 (um) dos seguintes critérios:
 - a) participação em atividades comunitárias em seus territórios, contribuindo com seus saberes tradicionais;
 - b) realização de palestras, oficinas e/ou cursos em universidade, instituto, faculdade, escola e/ou junto à organização indígena, quilombola, de populações do campo ou segmento dos povos e comunidades tradicionais;
 - c) colaboração em disciplina de cursos de licenciatura e/ou bacharelado como debatedor, facilitador e/ou expositor;
 - d) colaboração em cursos de formação continuada para professores;
 - e) atuação como formador, tutor ou coordenador em programas ou projetos institucionais de formação de professores;

3.3.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) - 1.0.0	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências II (45 h) - 0.0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências III (45 h) 0.0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências IV (60 h) - 0.0.0.4	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências V (60 h) - 0.0.0.4	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VI (60 h) - 0.0.0.4	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VII (45 h) 0.0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VIII (45 h) 0.0.0.3
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências I (45 h) - 0.0.0.3	Psicologia da Educação (60 h) - 3.1.0.0	Teoria de Currículo e Sociedade (60 h) - 3.1.0.0	Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem (60 h) - 3.1.0.0	Linguagem, Corpo e Movimento (45 h) - 0.0.0.3	Pesquisa em Educação (60 h) - 3.1.0.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte (60h) - 3.1.0.0	Educação Bílingue (60 h) 3.1.0.0
Fundamentos Históricos da Educação e da População Negra no Brasil (60h) - 3.1.0.0 (60 h) - 3.1.0.0	Sistema Brasileiro de Sinais - Libras (60 h) 3.1.0.0	Didática Geral (75 h) 3.2.0.0	Educação, relações étnico-raciais, gênero e diversidade (60 h) - 3.1.0.0	Metodologias Ativas de Aprendizagem (60 h) - 3.1.0.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da História (75 h) - 3.2.0.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Física (60h) - 3.1.0.0	Optativa II (60 h) 3.1.0.0
Fundamentos Sociológicos da Educação e Quilombola (60 h) - 3.1.0.0	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva (60 h) - 3.1.0.0	Avaliação da Aprendizagem e Escolar em Território Quilombola (60h) -3.1.0.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil (60 h) - 3.1.0.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa (75 h) - 3.2.0.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia (75 h) - 3.2.0.0	Estágio Supervisionado II: Ensino Fundamental 1º a 3º anos (135h) - 0.0.9.0	Estágio Supervisionado III Ensino Fundamental 4º e 5º anos (135h) - 0.0.9.0
Fundamentos Filosóficos da Educação e Educação Quilombola (60 h) - 3.1.0.0	Financiamento da Educação Básica (60 h) - 3.1.0.0	Alfabetização e Letramento (60 h) - 3.1.0.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (75h) - 3.2.0.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática (75 h) - 3.2.0.0	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil (135h) - 0.0.9.0	TCC I: Elaboração de Projeto de Pesquisa em Educação Quilombola. (60h) -3.1.0.0	Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação (60h) -3.1.0.0
Antropológicos da Educação e Educação Quilombola (60 h) - 3.1.0.0	Política e Legislação da Educação Básica e da Educação Quilombola (75 h) – - 3.2.0.0	Gestão das Escolas Quilombolas e Organização do Trabalho Pedagógico (60h) - 3.1.0.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos (60 h) - 3.1.0.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos (75 h) 3.2.0.0	Educação Ambiental e Conhecimentos (75 h) 3.2.0.0	Optativa I (60h) -3.1.0.0	TCC II: Seminário de apresentação dos TCC (60h) -3.1.0.0
Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação (60 h) - 3.1.0.0	Leitura e Produção de Textos (60 h) - 3.1.0.0	Oralidade, Memória e Tradição (60 h) - 3.1.0.0	Linguística e Alfabetização (60 h) - 3.1.0.0				
Terra, Território e Direitos Quilombolas (60 h) - 3.1.0.0							
				Núcleo Básico (Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, fundamentos, legislação educacional, política de financiamentos, etc.			
				Núcleo de Aprofundamento (Conteúdo específicos e pedagógicos, objetos de conhecimento da BNCC-Edu. Básica)			

3.4. 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.

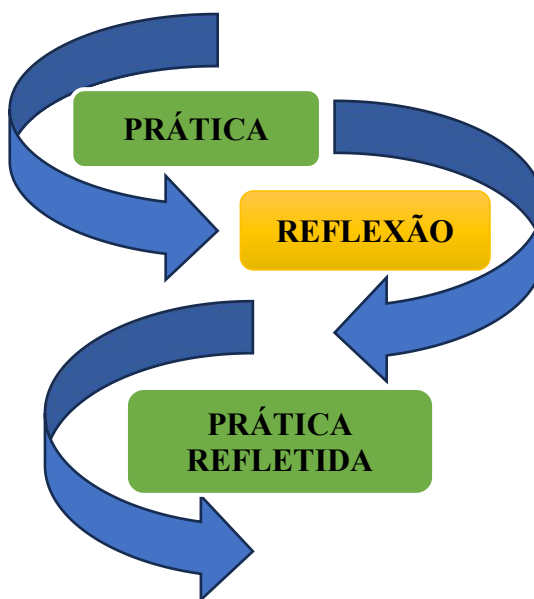
Destarte, conforme determina a Resolução CNE/CP n. 1, de 11 de fevereiro de 2009, as atividades de estágio curricular supervisionado deverão ser, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor cursista. As atividades deverão ser orientadas 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).

3.5. 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 competentes.
	Apresentação de trabalhos em eventos científicos.	Apresentação de trabalhos em congressos, seminários, conferências, simpósios, fóruns, semanas acadêmicas, na área de Pedagogia ou áreas afins.	10 h	30 h	Certificado de apresentação de trabalho ou declarações dos órgãos/unidade competentes, referentes a apresentação do trabalho científico

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

Carga horária máxima do currículo na categoria: 90 h

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

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 experimental sobre a área de Pedagogia	Elaboração de texto teórico e/ou experimental sobre/para a atuação pedagógica (área de Pedagogia) na Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental.	30 h	30 h	Apresentação dos trabalhos produzidos ou produtos.
	Organizador e/ou participante de eventos artístico-culturais ou esportivos	Organização e/ou participação em eventos artístico-culturais e em torneios, campeonatos, olimpíadas, organizadas pela UFPI ou outras instituições.	30 h	60 h	Atestados/certificados de participação

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.

3.6. 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

curso 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 I - Processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas e Ancestralidade.

2ª ACE II – Promoção da arte e cultura negra por meio dos debates que cerceiam a educação, arte, cultura, relações étnico-raciais, sexualidade e gênero nas esferas públicas e privadas.

3ª ACE III - Meio Ambiente, Etnodesenvolvimento, desenvolvimento alternativo, tradições locais, sustentabilidade e formas de produção do trabalho e de vida;

4ª ACE IV- Movimentos sociais negros, Educação em Direitos Humanos, Cultura de paz e respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual.

5ª ACE V - 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. Sistematização de relatos, histórias e contos do quilombo.

6ª ACE VI - 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, sexual, doméstica e de gênero. Feminismo Negro.

7ª ACE VII – Segurança alimentar, cultura alimentar e alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; Alimentos e receitas do

quilombo. Cozinha, cosmovisão e cosmovivência dos sistemas alimentares sustentáveis do quilombo.

8ª ACE VIII - Produção das comunidades quilombolas, reconhecimento e fortalecimento das redes de colaboração. Agroecologia. Economia Solidária, Criativa e Cooperativa; Empreendedorismo quilombola.

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	Atividades Curriculares	Eixo temático

	horária	de Extensão	
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; Sistematização de relatos, estórias e contos do quilombo.
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. Feminismo negro.
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; Alimentos e receitas do quilombo. Cozinha, cosmovisão e cosmovivência dos sistemas alimentares sustentáveis do quilombo.
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. Agroecologia. Economia Solidária, Criativa e Cooperativa; Empreendedorismo quilombola.

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023)

3.7.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).

3.8. METODOLOGIA

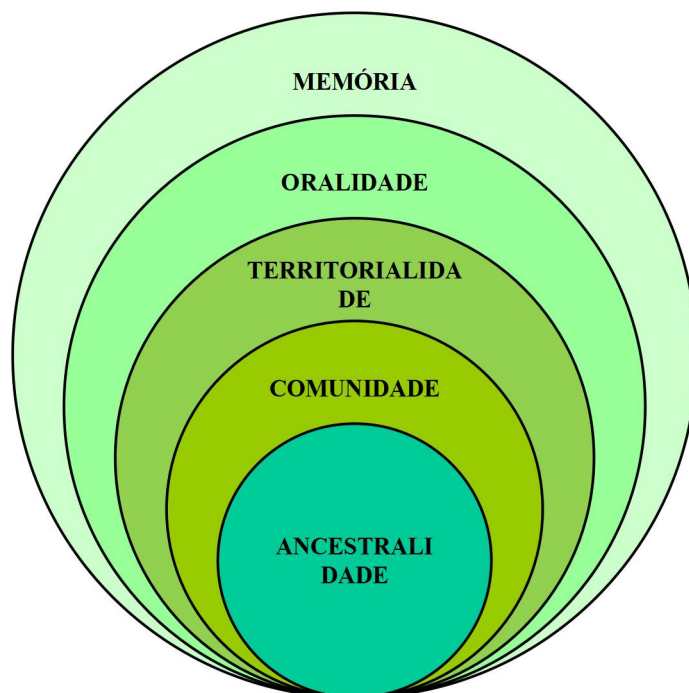
As pessoas vivem e se constroem em sociedade a partir das experiências vivenciadas nos diversos grupos e espaços permeadas por uma dinâmica histórica. Nesse sentido, o processo metodológico do PPC do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola constitui-se como um dos lugares de construção e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

4.1. Espaços Ancestrais Educativos

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)

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.

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.

Quadro 25 – Comunidade: áreas temáticas e práticas educativas

Áreas Temáticas	Práticas Educativas
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).

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 resignificaram.

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 salvaguardam 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).

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	• Organização de rodas de conversa com guardiãs/ões da memória ancestral;
	• Desenvolver estudos itinerantes no território quilombola
	• Realização de Estudos da biodiversidade local, tipos de solo e os locais de memória territorial;
	• Organização de trilhas étnicas para observar e explorar lugares sagrados, fauna e flora, dentre outros
	• Valorização da identidade territorial, cultural e os lugares históricos e festivos da memória da comunidade;
	• Observação, descrição e catalogação territorial;
	• Preservação dos lugares de memória, bem como dos recursos naturais, hídricos, dentre outros;
	• Realização das festas rurais; • Celebrações religiosas.

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023)

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” (HAMPÃTÉ 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 (HAMPÃTÉ 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 remanescentes
	• Manutenção dos acervos e repertórios orais.

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023)

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-filantrópico 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:

4.2.1. *Tempo- Universidade (TU)*

O tempo-Universidade 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-Universidade** 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.

4.2.2. *Tempo-Quilombo (TQ)*

O Tempo-Quilombo, 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 DO QUILOMBO – (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 quilombola:** 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-Quilombo 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.

4.2.3. Itinerâncias Formativas (Imersões)

No PPC a proposta e a prática da itinerância formativa serão realizadas considerando as peculiaridades e as restrições de cada comunidade quilombola, além das necessidades do curso de Educação Escolar Quilombola.

A itinerância formativa, nesse PPC pode ser compreendida como um processo formativo marcado por incursões ou imersões que valorizem as experiências de vida (pessoal e coletiva), as trajetórias e os caminhos percorridos pelos educandos do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola no tempo tempo-escola, o qual consiste em encontros sistemáticos realizados nos territórios /comunidade quilombolas durante os quais são desenvolvidos os estudos dos componentes curriculares.

Durante as itinerância formativas, os educandos terão contato com as formas de aprender e vivenciar os elementos socioculturais do quilombo, transformando suas itinerâncias em projetos de vida identitário e de pertencimento com vistas a compreender diferentes formas de organização sócio-cultural: **liderança coletiva** responsável por tomar decisões importantes, representar a comunidade perante as autoridades e coordenar as atividades comunitárias; **economia** baseada na agricultura familiar, pecuária, pesca,

artesanato e outras atividades sustentáveis; A **terra/território** visto como um bem coletivo, utilizada de forma comunitária; valorização e preservação das **tradições culturais**, rituais, crenças religiosas, danças e músicas para fortalecer a identidade coletiva, os laços comunitários e a **transmissão de conhecimentos tradicionais** que garantem a continuidade das práticas culturais e do modo de vida do quilombo.

No percurso da itinerância formativa, os discentes podem vivenciar o espaço comunitário do quilombo como um espaço dialógico/formativo, de construção de identidade, um ambiente democrático, participativo. Um complexo de relações, ações e retroações que se organizam com sentidos e significados diversos, provisórios, num movimento incessante de trocas e negociações, onde o processo identitário é tecido na dialógica dos seus atores. Dessa perspectiva, podemos configurar esse processo como a “celebração móvel da identidade” (HALL, 1999).

Para tanto, a itinerância formativa nesse PPC representa o percurso estrutural de uma existência concreta e inacabada, seja de um sujeito ou coletivo. Um movimento realizado no ato de ir ao encontro, um deslocam, não só físico, mas de significados, para a realização de trocas culturais que possibilitem compreender melhor as especificidades e as rotinas de cada comunidade.

A itinerância formativa nesse PPC poderá ser realizada de duas formas. A primeira de maneira integral, ou seja, o desenvolvimento do tempo-universidade para o espaço da comunidade quilombola. A comunidade quilombola é um espaço educativo de valorização da cultura local e a ancestralidade capaz de articular os conhecimentos presentes nos componentes curriculares com os saberes construídos no quilombo. Portanto, a cosmovivência é fundamental para a manutenção da identidade étnica para a promoção da autoestima e para a construção epistemológica.

A segunda forma de aplicação da itinerância formativa nesse PPC é de maneira parcial, ou seja, a itinerância parte do reconhecimento de que o fenômeno educativo ocorre dentro e fora do espaço acadêmico e deve articular os conhecimentos presentes nos componentes curriculares com os saberes construídos no território quilombola. Nesse sentido, o desenvolvimento da itinerância formativa parcial ocorrerá em consonância com a realidade local, ou seja, quando não houver condições objetivas de vivenciar integralmente o tempo universidade no quilombo, poderá ser realizada imersões culturais vinculadas a determinados componente curricular escolhido previamente e que possibilite uma cosmovivência no quilombo.

Sendo assim, a imersão parcial acontecerá durante o desenvolvimento componente curricular e se configurará num momento de cosmovivência, de mergulho nas tradições, costumes, língua, culinária, música, religião e vestuário, seja por meio de aulas de campo, intercâmbios ou participando de atividades e eventos nas comunidades quilombolas. O processo de imersão cultural parcial resultará em uma apresentação sistematizada e socializada durante a realização do seminário INTERPAFOR.

Para a realização da imersão tanto integral como parcial é necessário:

- a) Realizar um inventário sócio-cultural prévio do quilombo (atividades culturais, religiosas, sociais dentre outros);
- b) Fazer contato com as lideranças locais (estabelecer uma interação e apresentar a proposta do curso e da atividade);
- c) Promover espaços de diálogo e de interação com a comunidade quilombola;
- d) Vivenciar os momentos festivos, religiosos, culturais, produtivos e sociais no quilombo;
- e) Realizar roda de conversar sobre os aprendizados construído durante a imersão e sua conexão com o conteúdo do componente curricular.

4. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

5.1. 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.

5.1.1. 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.

5.1.2. 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.

5.1.3. 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.

5.2. 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. A 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

6.1.1. 1º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Atividades Curriculares de Extenso, Socialização e Vivências I			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
0.0.0.3	45H	Não tem	
EMENTA: Processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas e Ancestralidade.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 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.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1. CARRIL, L. de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação, 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. Libertas, 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. 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. 5. POLLAK, M. Memória, Esquecimento e Silêncio. Revista Estudos Históricos, 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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Seminário de Introdução ao Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
1.0.0.0	15h	Não tem	
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.			
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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos Históricos da Educação e dos Quilombos no Brasil		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos Sociológicos da Educação e Educação Quilombola		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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. CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da. Sociologia e educação: leituras e interpretações. São Paulo, SP: Avercamp, 2011 3. MOURA, Clovis. Sociologia do negro brasileiro. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2019. 317 p.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. ALMEIDA, Sílvia L. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 2. BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999. 3. BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 251p. 4. COSTA, Maria Cristina Castilho. Sociologia: introdução a ciência da sociedade. 5.ed. São Paulo, SP: Moderna, 2016. 5. DURKHEIM, Emile. Educação e sociologia. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2011		
COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos Filosóficos da Educação e Educação Quilombola		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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. LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. Filosofias africanas: Uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. 2. OLIVEIRA, David Eduardo de. Filosofia da ancestralidade: corpo de mito na filosofia brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. 3. OLIVEIRA, David Eduardo de. Cosmovisão africana no Brasil. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
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. AHLERT, Alvor. A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal. 2. ed. Ijuí, RS: Unijui, 2003. 4. CASTIANO, José P. Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação. Sociedade Editorial Ndjira, Lda. Maputo, 2010. 5. 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. .		
COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos Antropológicos da Educação e Educação Quilombola		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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. ARRUTI, José Maurício. Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: EDUSC, 2008. BAHIA.
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.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2009.
2. 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.
3. DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2010.
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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Educação		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem

EMENTA:

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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Terra, Território e Direitos Quilombolas		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem

EMENTA:

Processos de territorialização e identidades. A 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).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. O'DWYER, Eliane Cantarino. (org.) **Quilombos: Identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
2. SANTOS, Milton. **Território e sociedade**. 2ª reimpressão. São Paulo: Ed. Fundação Pereu Abramo, 2004.
3. DOS SANTOS. Antônio Bispo. **Colonização, Quilombolas: modos e significações**. – Brasília: INCTI, 2015

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. LIMA. Solimar OLIVEIRA (Org). **Historiografia da escravidão negra no Piauí**. – Teresina: EDUFPI, 2015.
2. GUSMÃO, Neusa Maria M. de. **Caminhos transversos: território e cidadania negra**. In: Terra de quilombos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.
3. GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. – São Paulo: Claro Enigma, 2015.
4. FIABANI. Adelmir. **Novos Quilombos – Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1988-2008)**. Palmas: Nagô Editora, 2015.
5. ARRUTI, José Maurício. 2006. **Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2005.

6.2.2 - 2º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Atividades Curriculares de Extenso, Socialização e Vivencias II			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
0.0.0.3	45h	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivencias I	
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: 1. ALTIERI, Miguel A. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. Viçosa, MG: Editora UFV, 2012 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 socio-etnocultural 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:			

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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Psicologia da Educação		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
EMENTA: Ciência psicológica. Psicologia e Educação. Constituição da subjetividade. Subjetividade e temas transversais. Desenvolvimento humano e aprendizagem escolar. Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. efeitos psicossociais do racismo na saúde mental (estresse, ansiedade, depressão); construção histórica da raça e da branquitude; produção de conhecimento psicológico sobre relações étnico-raciais.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 1. CAMPOS, Carmem Lucia; VILHENA, Vera; CARNEIRO, Sueli. A cor do preconceito. São Paulo, Brasil: Ática, 2007. 2. CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo, Brasil: Jandaíra, 2020. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Temas em psicologia e educação . Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1. BRAGHIROLI, Elaine Maria; BISI, Guy Paulo; RIZZON, Luiz António. 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-histórica: 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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Sistema Brasileiro de Sinais – Libras		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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. 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. SKLIAR, C. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.		
COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
EMENTA: Estudo do processo educativo e de escolarização da pessoa com deficiência/altas habilidades, nos aspectos biopsicossociais, históricos e filosóficos. Análise dos fundamentos sobre os quais se assentam as ações efetivas de educação inclusiva em seus aspectos teóricos e práticos. Análise de propostas metodológicas para atendimento de diferentes deficiências/altas habilidades. Relação deficiência/altas habilidades e o racismo.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
1. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educação especial. Brasília, DF: Nacional, 1997.FIGUEIREDO, Rita Vieira de; 2. MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 3. JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educação Especial: deficiência mental. Brasília, DF: 1997. 2. ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. Educação especial no Piauí 1968 a 1998: reflexões sobre sua história e memória. Teresina, PI: EDUFPI, 2016. 3. ROSSETTO, Elisabeth; REAL, Daniela Corte. Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de.... Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2012. 4. STOBBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourino. Educação especial: em direção à educação inclusiva. 4.ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2012. 5. MANTOAN, Maria Teresa Egler; ROPOLI, Edilene Aparecida. Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva da inclusão. São Paulo, SP: Peirópolis, 2012.		
COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Financiamento da Educação Básica		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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](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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Política e Legislação da Educação Básica e da Educação Quilombola			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
4.1.0.0	75 h	Não tem	

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.
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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Leitura e Produção de Textos			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	
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 antirracismo. Uso dos diferentes gêneros de textos; leitura e consciência racial; Análise e interpretação crítica antirracista; Apropriação de conceitos sócio-históricos racializantes; Narrativa autobiográfica; Autonomia para atuação antirracista.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 1. FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4). 2. GOMES, Laurentino. Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares, volume 1 - 1. ed. - Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. (Uma história da escravidão no Brasil; 1 3. FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas . Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008			
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. MOORE, Carlos. Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. –Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007			

6.2.3. 3º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências III			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
0.0.0.3	45h	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências II	
EMENTA: Meio Ambiente, Etnodesenvolvimento; desenvolvimento alternativo; tradições locais; sustentabilidade e formas de produção do trabalho e de vida.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 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: 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. 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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Teorias de Currículo e Sociedade		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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: 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; MACEDO, Elizabeth. (Org.). 3. Currículo : debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Didática Geral		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.2.0.0	75 h	Não tem
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: 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: 1. ALVES, Nilda; LIBÂNEO, 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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Avaliação da Aprendizagem Escolar em Territórios Quilombolas		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Alfabetização e Letramento		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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. CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil . 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020. 2. 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. 3. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam . 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.		

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
2. SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negra. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
3. NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 4. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
4. SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010.
5. FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2006.

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Gestão de Sistemas e Unidades Escolares			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	

EMENTA:

O planejamento dos sistemas e das unidades escolares quilombolas. A avaliação dos sistemas e das unidades escolares quilombolas. 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 quilombolas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

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: Papirus, 2010.
3. LIB NEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 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.

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Oralidade, Memória e Tradição			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	

EMENTA:

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.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. LIMA, Heloísa Pires; HERNANDEZ, Leila Leite. **Toques Griô** – Memórias sobre contadores de histórias africanos. Ilustrações: Kaneaki Tada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.
2. HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.
3. HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **A tradição viva**. In: ZERBO, Joseph Ki (org). História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. QUEIROZ, Sônia (Org.). **A Tradição Oral**. 2. ed. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2016.
2. BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** - Lembranças de velhos. 15ª Ed. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
3. FINNEGAN, Ruth. **O significado da literatura em culturas orais**. In: QUEIROZ, Sônia. A tradução oral. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.
4. OLIVEIRA, D. E. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. 3. ed. Curitiba: Popular, 2006.
5. 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.

6.2.4. 4º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências IV			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
0.0.0.4	60h	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências III	
EMENTA: Movimentos sociais negros, Educação em Direitos Humanos, Cultura de paz e respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 1. BOSI, Alfredo. A escravidão entre dois liberalismos. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v.2, n.3, 1989. 2. DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo, Niterói, v.12, n.23, 2007. 3. GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. Revista Política & Sociedade, Florianópolis, v.10, n. 18, 2011a.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1. SCHWARCZ. Lilia Moritz. Racismo “à brasileira” . In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (orgs). Diferenças, igualdade. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. 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			UNIDADE RESPONSÁVEL:

Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	
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 no racismo estrutural e de suas interações com seu meio sociocultural.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
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:			
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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Educação, Relações étnico-raciais, gênero e diversidade, Sexualidade e Educação Quilombola			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	
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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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. O racismo estrutural.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 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.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 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: Papirus, 2012. 3. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo, SP: Scipione, 2005. 4. PINAZZA, Monica Appezato; NEIRA, Marcos Garcia. Formação de profissionais da educação infantil: desafio conjunto de investir na produção de saberes. São Paulo, SP: Xama, 2012. 5. PILLAR, Analice Dutra. Desenho e escrita: como sistemas de representações. 2. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.		
COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
EMENTA: Compreensão das mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, dos estudantes. Currículo: valorização das situações lúdicas de aprendizagem, sistematização de		

experiências quanto ao desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos; participação no mundo letrado; e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela. Organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Racismo estrutural na escola.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. (Orgs.). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a 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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	

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.
4. ROMAO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
5. FERREIRO, Emília. **Adultos não alfabetizados e suas conceptualizações do sistema de escrita**. São Paulo, SP: Hucitec, 2012.

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Linguística e Alfabetização			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	
EMENTA: Concepções de linguagem; relação linguagem e mundo, cultura e sociedade. Hierarquização de formas de fala e a discriminação de variedades linguísticas associadas a grupos raciais, particularmente os negros. Expressões, vocabulário, sotaques e a naturalização do preconceito na escola. A variação linguística como ferramenta pedagógica e o combate à desumanização de saberes (epistemicídio). O papel da literatura no fortalecimento da identidade negra e no combate ao racismo. Aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática de leitura e escrita. Letramento racial e crítico.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: FERREIRA, A. J. Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: com atividades reflexivas. 1. ed. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. SOUZA, A.L. S. LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA: poesia, grafite, música, dança:hip hop. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. NASCIMENTO, Gabriel. Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento Editorial, 2019.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemu na escola, e agora? sociolinguística e educação. São Paulo, SP: Parábola, 2005. 263p. 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. 3. GOODMAN, Yetta M. (Org.). Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995. 4. RIBEIRO, Vera Masagão. Ensinar ou aprender: Emília Ferreiro e a alfabetização. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. 5. CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2008.			

6.2.5.5º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências V			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
0.0.0.4	60h	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências IV	
EMENTA: 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; Sistematização de relatos, histórias e contos do quilombo.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 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. 2. GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por			

emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.		
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.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Linguagem, Corpo e Movimento		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
0.0.0.3	45h	Não tem
EMENTA:		
Estudo das manifestações corporais (gestos, posturas, danças, práticas esportivas) como linguagem e construção de sentido no espaço escolar e social. Corpo Negro como Lugar de Memória e Resistência; Linguagem e Movimento (Performance/Dança). Estudo das relações entre letramento racial, corporeidade e as pedagogias antirracistas. A Construção do Corpo Negro. Preconceito nas Práticas Corporais. Educação Antirracista e Pedagogias Negras. O lugar do corpo nas práticas identitárias raciais.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
1. ERRAZ, Fernando Marques Camargo. O fazer saber das danças afro: investigando matrizes negras em movimento. 2012.		
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:		
1. NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin; OLIVEIRA, Jessé (org.). Teatro Experimental do Negro : Testemunhos e Ressonâncias. São Paulo: Edições Sesc / Perspectiva, 2025.		
2. MARTINS, Leda. Afrografias da memória : o reinado do Rosário do Jatobá. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; São Paulo: Editora Perspectiva, 2021		
3. MEIRELES, Cecília. Batuque, samba e macumba: estudos de gestos e de ritmo 1926-1934 . Rio de Janeiro: FUNARTE/ Instituto Nacional do Folclore 1983.		
4. SANTOS, Inacyra Falcão dos. Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação . 1996		
5. SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil . 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.		

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Metodologias Ativas de Aprendizagem			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	
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: 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. BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Magueres: uma perspectiva teórica e epistemológica. Filosofia e Educação, 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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.2.0.0	75h	Não tem	
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			UNIDADE RESPONSÁVEL:

Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.2.0.0	75h	Não tem	
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: Papirus, 2008. 2. D’AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996. 3. ZUNINO, Délia Lerner de. Matemática na escola: aqui e agora. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1. CARVALHO, Dione Lucchesi de. Metodologia do ensino da matemática. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015. 2. DANTE, Luiz Roberto. Didática da resolução de problemas de matemática: 1ª. a 5ª. series. 12. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999. 3. KNIJNIK, Gelsa; GIONGO, Ieda Maria; WANDERER, Fernanda. Etnomatemática em movimento. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2012. 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: Papirus, 1997. 5. 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.			
COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos e Didática das Ciências da Natureza			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.2.0.0	75h	Não tem	
EMENTA: Ciências Naturais: construção e finalidades de estudo. Aspectos históricos do ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Reflexão sobre o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Fundamentos teóricos, práticas metodológicas e materiais didáticos.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 1. DELIZOICOV, Demétrio et. al. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1997. 2. DELIZOICOV, Demétrio et. al. Ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 2002. 3. MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Ensino de ciências naturais: saberes e práticas docentes. Teresina: EDUFPI, 2013			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ciências Naturais – Ensino Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997. 2. CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. 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. 4. GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo. Didática de ciências da natureza: na perspectiva histórico-crítica.			

Campinas: Autores Associados, 2009.

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

6.2.6. - 6º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VI			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
0.0.0.4	60	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências V	
EMENTA:			
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. Feminismo negro.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
1. GROSSI, Patricia 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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Pesquisa em Educação			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	
EMENTA:			

Prática reflexiva, por meio da pesquisa, sobre a prática do racismo na escola; 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 desenvolvimento de práticas antirracistas na escola e sua relação com a pesquisa. Educação, relações sociais e os negros no Brasil. Cultura e processos identitários. Escola, currículo e projetos pedagógicos para igualdade de oportunidades educacionais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2017
2. BARBOSA, Maria F. **Socialização e identidade racial**. Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo, novembro 1987 nº 63.
3. CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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. GONÇALVES, P. B.; SILVERIO, V. R. (orgs.) INEP, **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. 2003. HASENBALG, Carlos. Desigualdades sociais e oportunidade educacional a produção do fracasso. Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo, novembro 1987 nº 63.
4. HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas da educação**. Brasília: UNESCO, 2002.
5. GONSALVEL, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. Ed. Campinas: Alínea, 2003.

COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos, conteúdos e Didática da História		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.2.0.0	75h	Não tem

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		UNIDADE RESPONSÁVEL:

Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.2.0.0	75h	Não tem	
EMENTA: Concepções de ensino-aprendizagem de geografia. Aspectos teóricometodológicos 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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
0.0.9.0	135h	Não tem	
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		
COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Educação Ambiental e Conhecimentos Tradicionais		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
0.0.0.3	45	Não tem
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. 2. CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Cultura e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais, in: Cultura com Aspas e 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. 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)		

6.2.7.- 7º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VII		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
0.0.0.3	45h	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VI
EMENTA: Segurança alimentar, cultura alimentar e alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; Alimentos e receitas do quilombo. Cozinha, cosmovisão e cosmovivência dos sistemas alimentares sustentáveis do quilombo.		
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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	
EMENTA: Resistência, sobrevivência e transformação de práticas africanas no Brasil colonial e contemporâneo; Funções sociais, simbologia, religiosidade (candomblé/umbanda), sincretismo e materiais; Combate ao etnocentrismo na história da arte e reconhecimento do protagonismo negro na formação da nação; 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. ADES, Dawn. Josephine Adès. Arte na América Latina: a era moderna, 1820-1980. Cosac & Naify Edições. - São Paulo, Brasil, 1997. 2. LEITE, José Roberto Teixeira. Pintores negros do oitocentos. São Paulo: MWM, 1988. 3. Brasil. Lei nº 10.639/2003 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais).			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1. BRASIL (2003). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 20 maio 2023. 2. BRASIL (2008). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-			

2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

3. BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo, SP: EDUC, 2002.
4. SELBACH, Simone et al. **Arte e Didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
5. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte e Educação**: leitura no subsolo. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

COMPONENTE CURRICULAR	UNIDADE RESPONSÁVEL:
Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Física	Coordenação do curso

Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem

EMENTA:

A Educação Física e suas características bio, psico e físicos social 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.
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.
3. KUNZ, Elenor. **Didática da educação física**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijui, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. ALVES, Maria Luiza Tanure; MOLLAR, Thais Helena; DUARTE, Edison. **Educação física escolar**: atividades inclusivas. São Paulo, SP: Phorte, 2013.
2. BORGES, Celio Jose. **Educação física para o pré-escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2002.
3. HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação física**: conhecimento e saber escolar. João Pessoa, PB: UFPB, 2009.
4. HUNGER, Dagmar. **Educação física escolar**: crianças em movimento aprendendo criticamente o viver social. Curitiba, PR: Appris, 2019.
5. SILVA, Elizabeth Nascimento. **Educação física na escola**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2002.

COMPONENTE CURRICULAR	UNIDADE RESPONSÁVEL:
TCC I	Coordenação do curso

Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
0.4.0.0	60h	Não tem

EMENTA:

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

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 12.ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.
2. RODRIGUES, André Figueiredo. **Como elaborar e apresentar monografias**. 3. ed. São Paulo, SP: Humanitas, 2008.
3. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2016

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
2. KOCHÉ, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
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. 4. MOROZ, Melânia, GIANFOLDONI, Mônica Helena T. Alves. O processo de pesquisa: iniciação . 2. ed. Brasília: Líber, 2006. 5. RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica . 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.		
COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Estágio Supervisionado Obrigatório II - anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos)		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
0.0.9.0	135h	Não tem
EMENTA: Fundamentos da docência no contexto social, político, econômico e cultural referente ao estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observação do Tempo/espço nos anos iniciais do ensino Fundamental/Ciclo da Alfabetização. Regências orientadas e supervisionadas nos anos iniciais do Ensino fundamental/Ciclo da Alfabetização: espaços escolares. Trabalho Pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em espaços escolares. Relação teoria/prática do estágio supervisionado integrado à pesquisa		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 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.		

6.2.8. - 8º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VIII		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
0.0.0.3	45h	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VII
EMENTA: Produção das comunidades quilombolas, reconhecimento e fortalecimento das redes de colaboração. Agroecologia. Economia Solidária, Criativa e Cooperativa; 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 al. **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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Educação Bilíngue			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	

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. LODI, Ana Cláudia B., HARRISON, Kathryn Marie P. e TESKE, Otmar (Orgs.) **Letramento e Minorias.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.
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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
TCC II			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	

2.2.0	60h	Não tem
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. 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. KOCH, 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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Estágio Supervisionado Obrigatório III - anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º Anos)		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
0.0.7.0	135h	Não tem
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.		
COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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; estudo das relações entre cultura digital, mídias e educação antirracista. Análise crítica das representações raciais nas tecnologias de informação e comunicação (TDICs). Investigação e aplicação de ferramentas digitais para a valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Produção de narrativas contra hegemônicas e letramento racial/midiático no ambiente escola		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 1. BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República. Disponível em < https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf > Acesso em 19 jun. 2023. 2. HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolia. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 3. SOARES, Magda. Alfalettar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2023.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1. MACHADO, A. A televisão levada a sério ; São Paulo: SENAC Nacional, 2002. 2. MORAES, Denis de. Por uma outra comunicação : mídia, mundialização cultural e poder; Rio de Janeiro: Record, 2003. 3. SANTAELLA, L. Culturas e artes do pós-humano : da cultura das mídias à cibercultura; São Paulo: Paulus, 2003. 4. SOARES, Magda. Letramento : um tema em três gêneros. Autêntica, 2018. 5. VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente . 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007		

6.2 Disciplinas optativas

COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Diáspora Africana e Formação dos Quilombos nas Américas		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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.		
2. LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África: uma história e suas transformações . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.		
3. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). A matriz africana no mundo . São Paulo: Selo Negro, 2008		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. LOPES, Nei. Dicionário da antiguidade africana . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.		
2. M'BOKOLO, Elikia. África Negra: História e Civilizações , Tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA, 2009.		
3. THORNTON, John. A África e os africanos no mundo atlântico (1400-1800) . Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.		
4. MOKHTAR, Gamel (org.). História geral da África: África Antiga , Brasília, DF: Unesco, 2010.2v.		
5. EL FASI, Mohammed (org.). História geral da África: África do século VII ao XI .		
COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Processos de Formação de Lideranças e Mobilização Política em Direitos Quilombolas		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
EMENTA:		
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		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
1. MOURA, Clovis. Rebeliões da senzala . Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1988.		
2. RAUBER, Isabel. Movimientos sociales y representación política . Buenos Aires: Pasado y presente XXI, 2003.		
3. ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas . serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CFESS/ABEPSS. Brasília, 2009.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. MOURA, Clovis. Os quilombos e a rebelião negra . São Paulo: Brasiliense, 1981.		
2. DAL RI, Neusa M.; VIEITEZ, Candido. A educação do movimento dos sem-terra . Revista Brasileira de Educação, n. 26, 2004, p. 44-57.		
3. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.		
4. LUXEMBURGO, Rosa. Greve de massas: partido e sindicatos . São Paulo: Kairós, 1979.		
5. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade . 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019		
COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Literatura Infanto-Juvenil Afrocentrada		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
EMENTA:		
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.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
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.		
2. ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil brasileira . São Paulo: Editora da UNESP, 2011.		

3. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Educação, Cultura, Movimento Negro e Quilombola			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	

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
5. MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais na Atualidade			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	

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, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2009
5. DAVIS, Ângela. **Gênero, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

COMPONENTE CURRICULAR			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Território, Meio Ambiente e Conflitos			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	

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 Corrêa 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			UNIDADE RESPONSÁVEL:
Educação. Territórios Quilombolas e Movimentos Sociais no campo			Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):	
3.1.0.0	60h	Não tem	

EMENTA:

O Camponato no século XXI e o pluralismo econômico. Territorialidades Camponas no Brasil. Camponatos 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 camponato no século XXI. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do camponato 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, Arioaldo Umbelino de. **A longa marcha do camponato brasileiro**: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Avancados 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 camponato 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.
- ZHOURI, A. / LASCHEFSKI, K. PEREIRA, D. **A insustentável leveza da política ambiental**. Desenvolvimento e conflitos socioambientais. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

COMPONENTE CURRICULAR**UNIDADE RESPONSÁVEL:****Processos socio territoriais contemporâneos****Coordenação do curso****Créditos:****Carga Horária:****Pré-requisito(s):**

3.1.0.0

60h

Não tem

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 reestruturas 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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Literatura Arte e Culturas Afro-brasileiras		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
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. Sobreviventes! 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: ACHUGAR, Hugo. Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 4. OYÉWÚMÍ, 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		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Educação Ambiental e Conhecimentos Tradicionais		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):

3.1.0.0	60h	Não tem
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).		
COMPONENTE CURRICULAR		UNIDADE RESPONSÁVEL:
Gênero, sexualidade e Educação Quilombola		Coordenação do curso
Créditos:	Carga Horária:	Pré-requisito(s):
3.1.0.0	60h	Não tem
EMENTA: Sexualidade como construção histórica, social, cultural, política, étnica e discursiva. Abordagens contemporâneas para Educação Sexual. Estudos de gênero e educação: história, conceitos e movimentos políticos e culturais. Escolarização brasileira e a educação para sexualidade e para equidade de gênero. Interfaces entre gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial. Preconceito, discriminação, diferença, alteridade, identidades étnico-culturais.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 1. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Velodre (orgs). Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação . Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 2. SANTOS, Inaicyra Falcão dos. Corpo e Ancestralidade . 2.ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006 OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira . Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007 3. ROSA, Allan da. Pedagogia, autonomia e mocambagem . Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1. PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores: contribuições do Legado Africano para a implementação da Lei nº 10.639/03 . Fortaleza: Ed. UECE, 2015. 2. MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos . Belo Horizonte: Autêntica, 2012.		

3. MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial:** proposições afrobrasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.
4. CASHMORE, E. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais.** São Paulo: Summus, 2000.
5. GOMES. Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa. v. 29. n.1. São Paulo: 167- 182, jan./jun. 2003

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 (PPGE).

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

Ainda no *Campus* sede, o Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola da UFPI conta com laboratórios e espaços em que podem desenvolvidas aulas e demais atividades, a fim de garantir que o cursista possa ter domínio dos conhecimentos necessários à sua formação e atuação profissional, bem como, mais especificamente, os domínios das novas tecnologias aplicadas ao processo educacional.

Há também laboratórios de informática destinados aos alunos de graduação, corroborando o desenvolvimento de atividades propiciadoras da articulação entre as novas tecnologias da comunicação e informação e o campo da educação, além de serem estes espaços legítimos para que os cursistas possam realizar seus trabalhos acadêmicos.

Estrutura similar à apontada no *Campus* sede também pode ser encontrada nos demais Campi da UFPI. No que se refere às outras localidades em que o Curso de Licenciatura em Educação 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: Papirus, 1998. p. 11-20.

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

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

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 Sítio 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, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **RBE - Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 8 mar. 2019.

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.

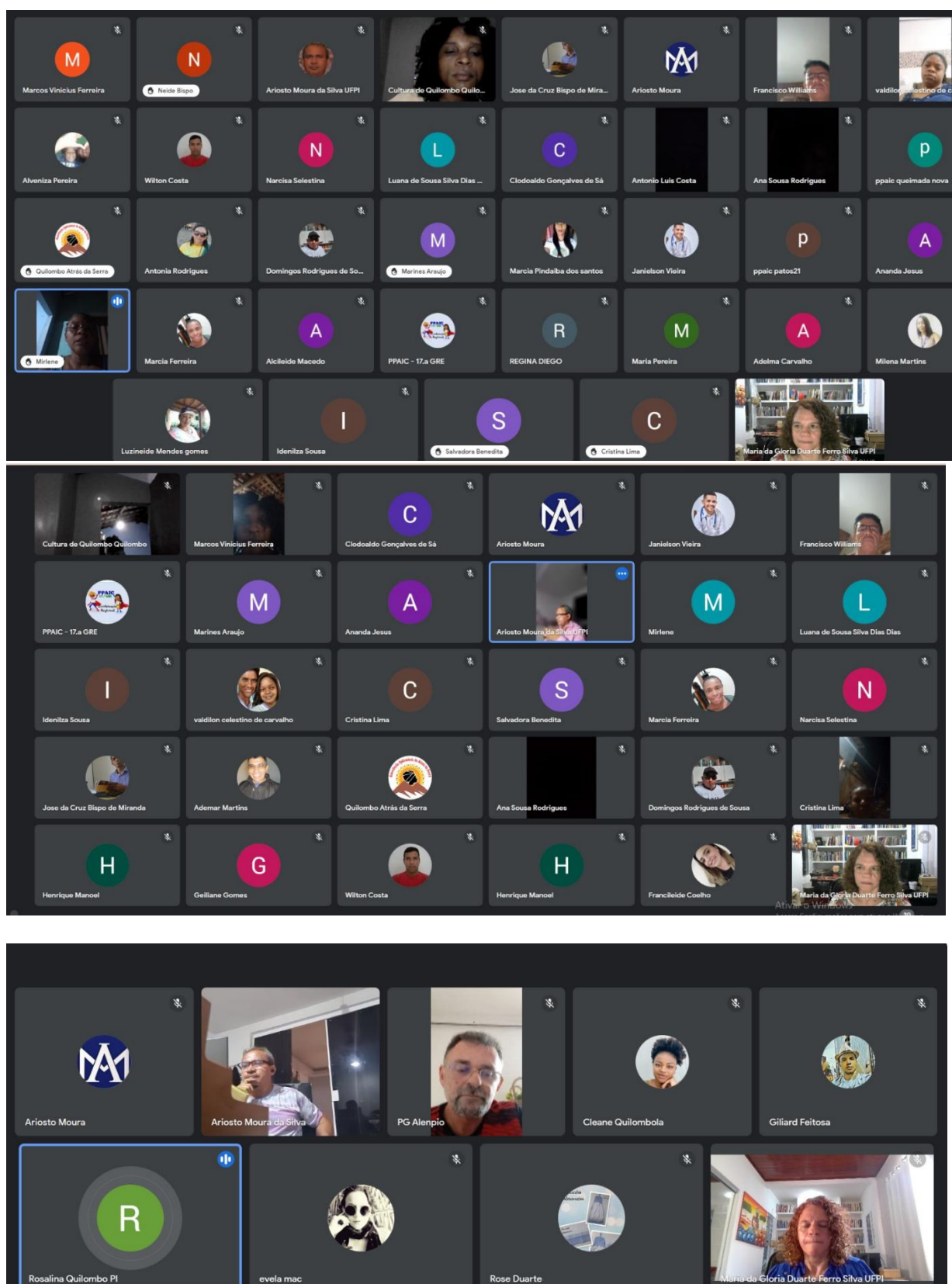
ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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 nº 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).

		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 Remanentes 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



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1035, DE 09 DE ABRIL DE 2026

Autoriza Quebra de Pré-requisito de Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo nº 23111.010009/2026-44 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a quebra de pré-requisito da disciplina PROJETO DE PRODUTO E PROCESSO (CEP/CT032) para o componente GESTÃO DE PROJETOS (CEP/CT035).

Art. 2º Fica autorizada, para o período letivo 2026.1, a matrícula do discente MARCOS EMERSON BATISTA DA COSTA (matrícula nº 20209064697) nos referidos componentes do curso de BACHARELADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, do Centro de Tecnologia (CT), do Câmpus Ministro Petrônio Portella (CMPP), desta Universidade.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 09 de abril de 2026

Documento assinado digitalmente
 GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Data: 09/04/2026 17:33:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1036, DE 13 DE ABRIL DE 2026

Autoriza Dispensa Extraordinária de Componentes
Curriculares para Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo no 23111.005079/2026 - 70 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a dispensa extraordinária dos componentes curriculares obrigatórios LIBRAS105 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS LIBRAS e DEF/CCS039 MOTRICIDADE HUMANA, bem como da disciplina optativa DEF/CCS031 - VOLEIBOL DE AREIA, do discente MAGNO BASTOS MARQUES JUNIOR, matrícula nº 20229045830, do Curso de LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, do Centro de Ciências da Saúde (CCS), do Câmpus Ministro Petrônio Portella (CMPP), desta Universidade, conforme processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 13 de abril de 2026

Documento assinado digitalmente
 GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Data: 13/04/2026 17:41:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1037, DE 24 DE ABRIL DE 2026

Autoriza Remoção de Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo nº 23111.008269/2026-76 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a a remoção do discente ISAC NAASSON DE SOUSA SANTOS, Matrícula nº 20249053473, do Curso de BACHARELADO EM MEDICINA VETERINÁRIA, do Câmpus Professora Cinobelina Elvas (**CPCE**), para o Câmpus Ministro Petrônio Portella (**CMPP**), desta Universidade, conforme processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 24 de abril de 2026



Documento assinado digitalmente

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO

Data: 29/04/2026 19:51:20-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1038, DE 30 DE ABRIL DE 2026

Autoriza Dispensa Extraordinária de Componente Curricular para Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição **ad referendum** que lhe confere o art. 17, §2º, inciso IX, do Regimento Geral da UFPI, e de acordo com o que consta do processo nº 23111.055009/2025-69 da UFPI;

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a dispensa extraordinária do componente curricular DCJ0149 DIREITO EMPRESARIAL I, do discente WERTON ASSUNCAO COSTA JUNIOR, matrícula nº 20229007722, do Curso de BACHARELADO EM DIREITO, do Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL, do Câmpus Ministro Petrônio Portella (CMPP), desta Universidade, conforme processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 30 de abril de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por
GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.04.30 17:11:46 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1039, DE 04 DE MAIO DE 2026

Autoriza a Ratificação da Resolução CAMEN/UFPI nº 1030/2026.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição que lhe confere o art. 15, §2º, inciso V, do Regimento Geral da UFPI, de acordo com o que consta do processo nº 23111.009729/2026-38 da UFPI, e tendo em vista decisão da mesma Câmara em reunião de 28 de abril de 2026,

RESOLVE:

Art. 1º Fica aprovada a ratificação da Resolução CAMEN/PREG/UFPI nº 1030/2026, de 07 de abril de 2026, conforme processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 04 de maio de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por GARDENIA
DE SOUSA PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.05.04 17:13:40 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1040, DE 04 DE MAIO DE 2026

Autoriza a Ratificação da Resolução CAMEN/UFPI nº 998/2026.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição que lhe confere o art. 15, §2º, inciso V, do Regimento Geral da UFPI, de acordo com o que consta do processo nº 23111.002846/2026-278 da UFPI, e tendo em vista decisão da mesma Câmara em reunião de 28 de abril de 2026,

RESOLVE:

Art. 1º Fica aprovada a ratificação da Resolução CAMEN/PREG/UFPI nº 998/2026, de 04 de março de 2026, conforme processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 04 de maio de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por GARDENIA
DE SOUSA PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.05.04 17:13:10 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1041, DE 04 DE MAIO DE 2026

Autoriza a Ratificação da Resolução CAMEN/UFPI nº 1029/2026.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição que lhe confere o art. 15, §2º, inciso V, do Regimento Geral da UFPI, de acordo com o que consta do processo nº 23111.000127/2026-11 da UFPI, e tendo em vista decisão da mesma Câmara em reunião de 28 de abril de 2026,

RESOLVE:

Art. 1º Fica aprovada a ratificação da Resolução CAMEN/PREG/UFPI nº 1029/2026, de 01 de abril de 2026, conforme processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 04 de maio de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por GARDENIA
DE SOUSA PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.05.04 17:12:07 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1042, DE 04 DE MAIO DE 2026

Autoriza Prorrogação de Prazo de Conclusão de Curso
de Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição que lhe confere o art. 15, §2º, inciso V, do Regimento Geral da UFPI, de acordo com o que consta do processo nº 23111.015062/2026-92 da UFPI, e tendo em vista decisão da mesma Câmara em reunião de 28 de abril de 2026,

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a prorrogação de prazo para conclusão de curso, até o período letivo 2026.2, da discente MARCIA EDUARDA CARVALHO SILVA, matrícula nº 20199035597, do Curso de LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, do Câmpus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS, desta Universidade, conforme processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 04 de maio de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por GARDENIA
DE SOUSA PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.05.04 17:11:46 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1043, DE 04 DE MAIO DE 2026

Autoriza Prorrogação de Prazo de Conclusão de Curso
de Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição que lhe confere o art. 15, §2º, inciso V, do Regimento Geral da UFPI, de acordo com o que consta do processo nº 23111.015064/2026-38 da UFPI, e tendo em vista decisão da mesma Câmara em reunião de 28 de abril de 2026,

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a prorrogação de prazo para conclusão de curso, até o período letivo 2027.1, da discente ANA BEATRIZ ALVES DOS SANTOS MORAIS, matrícula nº 20199050593, do Curso de LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, do Câmpus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS, desta Universidade, conforme processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 04 de maio de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por GARDENIA
DE SOUSA PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.05.04 17:11:27 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO CAMEN/UFPI Nº 1044, DE 04 DE MAIO DE 2026

Autoriza Prorrogação de Prazo de Conclusão de Curso de Discente.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PREG/UFPI e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CAMEN, no uso da atribuição que lhe confere o art. 15, §2º, inciso V, do Regimento Geral da UFPI, de acordo com o que consta do processo nº 23111.010546/2026-95 da UFPI, e tendo em vista decisão da mesma Câmara em reunião de 28 de abril de 2026,

RESOLVE:

Art. 1º Fica autorizada a prorrogação de prazo para conclusão de curso, até o período letivo 2027.2, do discente MERVEILLE GRÉGORY OSANA HERVÉ MAHUÉGNIGAN, matrícula nº 20209017919, do Curso de BACHARELADO EM ODONTOLOGIA, do Centro de Ciências da Saúde – CCS, do Câmpus Ministro Petrônio Portella - CMPP, desta Universidade, conforme processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Teresina, 04 de maio de 2026

GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323

Assinado de forma digital por
GARDENIA DE SOUSA
PINHEIRO:00069253323
Dados: 2026.05.04 17:11:02 -03'00'

GARDÊNIA DE SOUSA PINHEIRO
Pró-Reitora de Ensino de Graduação