



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido  
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

**PROJETO PEDAGÓGICO**

**Licenciatura em Educação  
Escolar Quilombola**

**NÍVEL: Graduação (Segunda Licenciatura)**

**Sumé-PB  
2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido  
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

**Reitor**

Antônio Fernandes Filho

**Pró-Reitora de Ensino**

Viviane Gomes de Ceballos

**Diretor do Centro**

Hugo Morais Alcantara

**Coordenador Institucional PARFOR**

Wallace Gomes Ferreira de Souza

**Coordenadora-Adjunto de Equidade**

Aldinete Silvino de Lima

**Coordenador de Curso**

Valdonilson Barbosa dos Santos

**Comissão Acadêmica de Elaboração**

Wallace Gomes Ferreira de Souza

Denise Xavier Torres

Sônia Maria Lira Ferreira

Rosana de Medeiros Silva

Luan Gomes dos Santos Oliveira

Valdonilson Barbosa dos Santos

Hiago Trindade de Lira Silva

Aldinete Silvino de Lima

Paulo Cesar Oliveira Diniz

Carla Mailde Feitosa Santa Cruz

Kátia Ramos Silva

Simone Salvador

Marinalva Vilar

Fabiano Custódio

Melânia Nóbrega Pereira de Farias

José Marciano Monteiro

## SUMÁRIO

	pág
<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>05</b>
1.1 Sobre o conceito de Quilombo.....	08
<b>2 HISTÓRICO DO CDSA E OS POVOS DO CAMPO.....</b>	<b>11</b>
2.1 As comunidades quilombolas no estado da Paraíba e no seu entorno.....	21
<b>3 IDENTIFICAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CURSO.....</b>	<b>27</b>
3.1 Distribuição da carga horária.....	28
3.2 Distribuição da carga horaria teórica, prática e de extensão por componente curricular.....	30
3.3 Base legal do curso.....	32
3.4 O Estágio Curricular Supervisionado.....	34
3.5 O Trabalho de Conclusão do Curso.....	35
3.6 As atividades Extensionistas.....	35
3.7 As atividades Complementares Flexíveis.....	36
3.8 Estrutura do CDSA/UFCEG.....	36
<b>4 JUSTIFICATIVA PARA CRIAÇÃO DO CURSO.....</b>	<b>37</b>
<b>5 REFERENCIAL TEÓRICO-POLÍTICO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>40</b>
5.1 A Pedagogia da Alternância.....	43
5.2 Educação contextualizada em territórios quilombolas do semiárido.....	45
<b>6 OBJETIVOS.....</b>	<b>47</b>
6.1 Objetivo Geral.....	47
6.2 Objetivos Específicos.....	47
<b>7 PERFIL DO PROFISSIONAL A SER FORMADO.....</b>	<b>48</b>
<b>8 CAMPO DE ATUAÇÃO.....</b>	<b>49</b>
<b>9 PERFIL DO DOCENTE FORMADOR.....</b>	<b>50</b>
9.1 Corpo docente.....	51

10	NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS PELO CURSO E FORMAS DE INGRESSO.....	54
11	ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	54
12	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	56
12.1	Organização do trabalho pedagógico.....	60
12.2	Estrutura curricular.....	61
12.3	Fluxograma.....	64
12.4	Matriz curricular.....	66
13	EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS.....	68
13.1	Componentes curriculares da formação específica.....	68
13.2	Componentes curriculares da formação pedagógica integradora.....	78
13.3	Componentes curriculares da Prática pedagógica e de Pesquisa .....	92
13.4	Componentes curriculares Optativos .....	94
14	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102

## 1. APRESENTAÇÃO

Este documento versa sobre o Projeto Pedagógico do Curso de **Licenciatura em Educação Escolar Quilombola** do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Sumé. A criação deste Curso se dá no âmbito do Programa Nacional de Formação à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE/ Edital nº 23/2023), que tem por objetivo 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, para a atuação nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância.

A criação de um **Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola** pelo CDSA/UFCG, localizado no Município de Sumé-PB em pleno Semiárido nordestino, insere-se em um território em que residem 68,19% dos quilombolas do país (IBGE, 2022); **é uma resposta propositiva desta Universidade ao chamado da sociedade brasileira – através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** por acesso à formação específica em nível superior aos professores e **professoras** quilombolas. Tomando **como base** o que preconiza a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, diz que deve ser implementada a uma formação específica como política pública educacional e estabelecer a interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (Brasil, 2012).

A natureza e o caráter especial do **Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola** proposto estão relacionada a três aspectos que o distingue:

1. **PARCERIA UFCG/PARFOR** Equidade - Será um curso oferecido pela UFCG em adesão ao Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da

Educação Básica, PARFOR Equidade (Edital nº 23/2023) por meio de parceria firmada com o MEC/CAPES para atendimento de demandas específicas do Estado da Paraíba e Pernambuco que conta com 241 comunidades quilombolas e, em específico, as comunidades que estão localizadas nas regiões do Cariri e Sertão Paraibano, Sertão do Pajeú e Sertão do Moxotó e Ipanema Pernambucano.

2. **PÚBLICO-ALVO E LOCAL** – O curso proposto funcionará sustentado pelos princípios da Pedagogia da Alternância coadunados com os pressupostos da Educação Quilombola. Assim, os tempos formativos compreendem o Tempo Universidade - TU com duração de duas etapas por período letivo estimado de 25 dias cada etapa e a sua articulação com o Tempo Comunidade - TC acontecerá nos demais períodos. O público alvo será de 70 professores em exercício na rede pública da Educação Básica e em atividades educativas financiadas por órgãos públicos (35 em 2024 e 35 em 2025), que residam e/ou trabalhem em escolas quilombolas ou que atendam estudantes de comunidades remanescentes de quilombos que já possuem formação superior. Serão incluídos, também, nessa proposta, docentes de escolas do campo com formação superior que tenham interesse na formação específica sobre educação escolar quilombola. O curso será ofertado no município de Sumé no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA/UFCG), de acordo com a demanda apresentada pelos movimentos sociais.
  
3. **NATUREZA DA GESTÃO E FINANCIAMENTO** - Será um curso sustentado pelos princípios da Pedagogia da Alternância coadunados com os pressupostos da Educação Escolar Quilombola, com carga horária dividida entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, com o tempo de integralização de cinco períodos letivos, coordenação e financiamento específicos da docência vinculados ao PARFOR Equidade (CAPES/MEC).

O curso de **Licenciatura em Educação Escolar Quilombola** a ser ofertado pelo CDSA/UFCG busca atender a demanda por formação específica em Educação Quilombola, sendo uma proposta pioneira no Estado da Paraíba e em sua área de abrangência imediata que corresponde ao **Cariri Paraibano** onde o CDSA está localizado, bem como, o **Sertão do Pajeú** e o **Sertão do Moxotó** no estado de Pernambuco, pela localização estratégica do CDSA/UFCG em relação a estes territórios.

Ademais, a concepção norteadora deste Curso está intimamente

vinculada às orientações a Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; que Resolução CNE/CES nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); Resolução CNE/CP nº 1/2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior; Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas; Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de maio de 2021– Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas; Resolução CNE/CES nº 07/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024; Resolução CSE/UFCG nº 14/2022, que Regulamenta a inserção curricular da Extensão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Campina Grande; Resolução CSE/UFCG nº 16/2022, que regulamenta as atividades de Estágio na Universidade Federal de Campina Grande; Resolução CSE/UFCG nº 26/2007, que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação e Resolução CSE/UFCG nº 12/2023, que aprova procedimentos para elaboração e alteração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC de Graduação da UFCG, na modalidade presencial, bem como, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução CNE/CP nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e Portaria MEC nº 2.117/2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação

presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

### **1.1 Sobre o Conceito de Quilombo**

À vista disso, faz-se mister notar que o termo quilombo possui profundas raízes coloniais (Almeida, 2008) o que, muitas vezes, não representa a totalidade fundiária das comunidades designadas como quilombolas no Brasil. É necessário um amplo processo de revisão e descolonização da noção de quilombo, uma vez que essas realidades fundiárias não são unívocas; há de se considerar, como lembra a analista pericial em antropologia da Procuradoria da República, Miriam de Fátima Chagas, seria inconcebível, do ponto de vista da criatividade social, supor que os diferentes grupos tenham oferecido uma única resposta, um único modelo de resistência frente à sociedade escravocrata.

Assim, o esforço de fugirmos do modelo estereotipado de quilombo é justamente para não incorrerem no campo escorregadio de pensarmos que todos os quilombos brasileiros tiveram as mesmas configurações que o Quilombo de Palmares, pois em grande medida acabamos traduzindo estas comunidades a partir de enquadramentos que pouco ou nada correspondem às suas realidades sociais e territorial (Arruti, 2006). Desta forma, a condição de quilombolas é restabelecida enquanto vínculo sociocultural e histórico com um tipo e qualidade de organização social, mais do que, um estrito traço datado de ligações lineares com o passado escravocrata (Almeida, 2008) onde a dimensão da conquista do território representa a possibilidade de efetivação de um projeto de liberdade, retirado desses sujeitos por um processo de exclusão social na qual as terras brasileiras foram desigualmente ocupadas.

Sobre esses contextos fundiários, Anjos (2009) destaca sete realidades de ocupação do território das comunidades na paisagem social brasileira: 1) ocupação de fazendas falidas e/ou abandonadas; 2) compra de propriedades por escravizados alforriados; 3) doações de terras para ex-escravizados por proprietário de fazendas; 4) pagamento por prestações de serviços em guerras oficiais; 5) terrenos de ordens religiosas deixadas para ex-escravizados; 6) ocupações de terras no litoral sob controle da Marinha do Brasil; 7) extensão de terrenos da União não devidamente cadastrados. A partir dessa caracterização



fundiária, Anjos (2009) apresenta uma tipologia espacial das comunidades quilombolas, que segundo o autor são recorrentes em todo território nacional.

O curioso é que o termo "quilombo" ganhou o sentido de comunidade autônoma de escravizados fugitivos aqui no Brasil, através da administração colonial Portuguesa. É esta compreensão que trazemos em nosso imaginário. No entanto, se partirmos para uma análise etimológica, a palavra "Quilombo" tem origem nos termos "kilombo" (Quimbundo) ou "ochilombo" (Umbundo), presente também em outras línguas faladas ainda hoje por diversos povos Bantus que habitam a região de Angola, na África Ocidental. Originalmente, o termo designava apenas um lugar de pouso utilizado por populações nômades ou em deslocamento; posteriormente, passou a designar também as paragens e acampamentos das caravanas que faziam o comércio de cera, de escravizados e outros itens. Percebamos que o significado de quilombo, em sua origem semântica, se distancia da ideia de local de escravizados fugidos.

Apontamos, com estas considerações, que devemos descolonizar o conceito de quilombo e, portanto, de quilombolas. Esse movimento de descolonização, ou seja, de ressignificação, leva em consideração a diversificação da realidade fundiária do Brasil. Os chamados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção (Souza, 2014). Dentro de uma visão ampliada, que considera as diversas origens e histórias destes grupos, uma denominação também possível para estes agrupamentos identificados como remanescentes de quilombo seria a de terras de pretos, ou território negro, que enfatizam a sua condição de coletividades camponesa, definida pelo compartilhamento de um território, de laços de parentesco e uma memória de origem, que funcionam como elementos de sutura e de distinção do grupo (Schmitt, 2002).

Assim, em concordância com o entendimento da antropologia sobre a questão, a condição de remanescente de quilombo é também definida de forma dilatada, que enfatiza as identidades dos grupos e o território buscando

evidenciar a interação do meio físico com o grupo social. Desse modo, indica a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos e é utilizado para designar um legado, uma herança cultural, material e uma forma de organização política que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico (Schmitt, 2002), a um grupo cujos membros se reinventam como novos atores sociais, favorecidos pelo art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que garante a titularidade das terras. Portanto, não se deve imaginar que estes grupos camponeses negros tenham resistido em suas terras até os dias de hoje porque ficaram isolados, à margem da sociedade. Pelo contrário, sempre se relacionam intensamente com a sociedade brasileira, resistindo a várias formas de violência para permanecer em seus territórios ou, ao menos, em parte deles.

## 2. HISTÓRICO DO CDSA<sup>1</sup> E OS POVOS DO CAMPO

Criada no ano de 2002, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) nasceu sob o rótulo de ser uma das mais importantes Instituições Federais de Ensino Superior das regiões Norte e Nordeste do país, desde os anos 1950 quando a educação superior dava os primeiros passos no estado. Fruto do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a UFCG passou por um período de transição para possibilitar, a partir de ações planejadas, a adoção de um perfil particular que, respeitando a estrutura já existente, pudesse também assumir uma feição nova que justificasse o seu desmembramento. De modo que, ao longo de sua breve história, já é possível perceber a construção de uma tradição de excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão que a coloca a serviço do progresso científico e tecnológico, do equacionamento dos problemas sociais e da promoção do desenvolvimento humano e sustentável.

Superadas as dificuldades mais emergenciais deste primeiro momento, a UFCG passa a construir coletivamente a sua nova feição, a partir da elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), revelando o seu compromisso com as atividades de ensino, pesquisa e extensão; com a gestão e avaliação institucional; bem como com o seu entorno socioeconômico, especialmente preocupada em não permanecer unicamente “dentro dos limites dos seus campi” (UFCG, 2012).

Dentre as finalidades elencadas no PDI, os esforços envidados para que o conhecimento produzido na Instituição seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades. Para o efetivo desenvolvimento institucional, alguns objetivos foram elaborados para atuação da UFCG, destacando-se a ampliação do espaço de interlocução com a sociedade, além do direcionamento da pesquisa e da extensão para demandas sociais e do desenvolvimento de programas de inclusão social (UFCG, 2012). É dentro desse princípio de buscar resolver algumas injustiças e distorções que se coloca o CDSA, situado na cidade de Sumé, no Cariri Paraibano.

O processo de criação de um campus da Universidade Federal de

---

1 Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), <https://www.cdsa.ufcg.edu.br/>.

Campina Grande no Cariri paraibano iniciou-se em 2003. Naquele ano, uma parceria entre a UFCG, Projeto Dom Helder Câmara (MDA/SDT) e Centre de Coopération Internationale en Recherche Agronomique pour le Développement (CIRAD), propiciou a fundação da Universidade Camponesa no Brasil (UNICAMPO) – projeto acaletado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) desde 2001 – por intermédio da instalação do Campus Avançado da UFCG na Escola Agrotécnica de Sumé (EAS). Esta ação foi implementada a partir da constituição de um Conselho Deliberativo reunindo estas instituições com movimentos sociais e organizações da sociedade civil do “território” do Cariri paraibano, o qual viria a elaborar o projeto pedagógico do Curso de Extensão em Desenvolvimento Local Sustentável, desenvolvido entre os anos de 2003 e 2005 no Campus Avançado da UFCG em Sumé.

Este projeto pedagógico resultou em três processos principais:

1. A capacitação de jovens camponeses de 20 municípios do Cariri paraibano na elaboração, desenvolvimento e gestão de projetos produtivos a partir da perspectiva agroecológica e da metodologia da “pesquisa-ação”;
2. O empoderamento dos educandos junto à sociedade local e aos fóruns deliberativos de políticas públicas relacionadas com o desenvolvimento rural e territorial;
3. A construção participativa de um anteprojeto acadêmico para um campus da UFCG sintonizado com a filosofia pedagógica da Universidade Camponesa destinado a responder à demanda da população camponesa por educação superior.

A partir destas bases, a implantação da educação superior na cidade de Sumé, no Cariri Paraibano, teve como eixo norteador a preocupação com o meio ambiente e, conseqüentemente, a inserção do homem nesse contexto, procurando diminuir o quadro de injustiça social no Semiárido Brasileiro. É evidente o compromisso do CDSA e da UFCG com o desenvolvimento sustentável e a superação da desigualdade quando se optou pela região em virtude de diversos fatores que demonstravam a necessidade de ampliar o acesso à formação superior.

O Semiárido Brasileiro possui características próprias, com peculiaridades e vulnerabilidades há muito tempo conhecidas. Os estudiosos da

temática demonstram claramente que o perfil ambiental da região, associado às históricas contradições econômicas, políticas e sociais que a caracterizam, produzem as dramáticas dificuldades vivenciadas secularmente pelos seus habitantes. Contudo, também ressaltam que o Bioma Caatinga ainda dispõe de um significativo “capital” em termos de recursos naturais e humanos, podendo abrigar atividades produtivas rentáveis e sustentáveis.

De acordo com Instituto Nacional do Semiárido – INSA (2023), o semiárido brasileiro se estende pelos nove estados da região Nordeste e também pelo norte de Minas Gerais. No total, ocupa 12% do território nacional (1.262 municípios) e abriga cerca de 28 milhões de habitantes (27.870.241) divididos entre zonas urbanas (62%) e rurais (38%). Trata-se de uma região rica sob vários aspectos: social, cultural, ambiental e econômico.

Isso significa dizer que o semiárido brasileiro caracteriza-se por ser um dos mais populosos do mundo, tendo área e população maiores que muitos países. É um amplo território com um elevado grau de pobreza e desigualdade, diferenciando-se de outras regiões pobres do país pelas sérias limitações de clima e solo, com ocorrências de secas cíclicas e pela escassez de recursos naturais. São esses os principais fatores que condicionam os mais relevantes problemas da região, que, por sua vez, atingem as populações mais vulneráveis, tanto nas cidades, como nos espaços rurais, provocando crises socioeconômicas graves com consequente expulsão de parte significativa da população para outras regiões.

Diante desse panorama, é necessário que seja construído um novo modelo de desenvolvimento para o semiárido, baseado, por um lado, em políticas públicas eficientes e permanentes, voltadas para a “convivência” das populações com o semiárido e, por outro, em uma verdadeira revolução científica e educacional que produza e difunda em seu meio as chamadas “tecnologias apropriadas” para este Bioma exclusivo do Nordeste brasileiro.

Note-se, além disso, que as tentativas de desenvolvimento experimentadas no semiárido brasileiro fundamentaram-se historicamente em premissas de exploração que ignoravam os limites da sustentabilidade socioambiental da região e, ao mesmo tempo, desprezavam as populações locais camponesas. Essas tentativas padeceram e têm padecido das mais diversas frustrações. Sua incapacidade em promover a construção de equidade

social, buscando reduzir as enormes diferenças entre os ricos e os pobres, sejam elas no acesso à renda, moradia, educação, saúde etc, fracassaram. As explorações inadequadas desempenharam papel significativo na destruição dos recursos naturais e a supervalorização dos produtos e serviços oriundos de outras culturas e sua negligência frente à desvalorização e a perda do prestígio das culturas locais.

Por tudo isso, o semiárido brasileiro ainda é um território desafiador para o ensino universitário. Por um lado, é um espaço no qual a universidade encontra dificuldades para se inserir e, por outro, abriga populações fortemente marginalizadas. No âmbito desta realidade, especialmente para a população jovem que habita a extensa a região, esse duplo dilema atinge seu paroxismo: os jovens têm dificuldades de toda ordem para chegarem às universidades implantadas nos grandes centros urbanos, as quais, malgrado o processo de pesquisa sobre o desenvolvimento que implementam, também encontram muitos entraves para difundi-lo aos principais interessados.

**Figura 1 - Área de abrangência imediata do CDSA/UFCG**



Fonte: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.amarante-vinhos.com.br>

São estes os desafios que nutrem o desejo de instalação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA, em 2009. Sua concepção é calcada no fomento de um modelo de desenvolvimento baseado nos preceitos

da sustentabilidade (Brüseke, 1995), isto é, uma estratégia para a promoção da melhoria de vida das populações atuais pautada pela reflexão sobre as gerações futuras, em que estão concatenados equidade econômica, desenvolvimento humano e responsabilidade ambiental (UFCEG, 2012).

Ao mesmo tempo, é possível compreender também que o CDSA vai se fundamentar em bases alternativas de enfrentamento e superação das problemáticas sociais, econômicas e ecológicas que historicamente foram sendo construídas na região, denominada convivência com o semiárido. Concepção que foi sendo formulada ao longo dos momentos de crises regionais, como uma crítica ao pensamento e à política de “combate à seca” e aos seus efeitos, e ao modelo de modernização econômica “conservadora”. No período mais recente, essa construção de alternativas recebeu novas influências advindas do debate sobre o desenvolvimento sustentável, com a valorização da diversidade cultural, das identidades e dos territórios, e que vem se constituindo em um novo paradigma civilizatório (Silva, 2008; Diniz & Piraux, 2011).

Assim sendo, destinado a oferecer educação superior pública prioritariamente à população residente no semiárido brasileiro – a que apresenta os menores IDH e IDEB do país – e especialmente aos povos do campo, o CDSA desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em duas áreas do conhecimento científico fundamentais para o desenvolvimento sustentável destas populações: 1) a tecnologia voltada para o desenvolvimento e revitalização das potencialidades econômicas do semiárido brasileiro, considerando suas vulnerabilidades naturais – o que supõe um compromisso de responsabilidade ambiental –, seus processos produtivos – o que determina um desenvolvimento de Ciência e Tecnologia sobretudo inovador – e suas dramáticas contradições socioeconômicas – o que impõe a perspectiva de um projeto produtivo renovador e socialmente justo. 2) A educação, que é a base do desenvolvimento humano em qualquer circunstância e que para os povos do campo e do semiárido do Brasil é dramaticamente precária, seja em termos numéricos, seja em termos de qualidade, seja em termos de adequação pedagógica.

Atualmente, o CDSA oferta 07 (sete) cursos superiores, a nível de graduação, dois mestrados profissionais - PROFSOCIO e PROFÁGUA, três cursos de Especialização - Educação Contextualizada para Convivência com o

Semiárido, Educação para as Relações Étnico Raciais e Direitos Humanos dentro do programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES) e Ensino de Ciências da Natureza e Matemática para Convivência com o Semiárido - além de um curso de aperfeiçoamento em Educação para as relações Étnico-raciais e Direitos Humanos (MEC/SECADI). Todos estão alinhados pedagogicamente com a proposição da **Licenciatura em Educação Escolar Quilombola**, no que se refere ao compromisso institucional com o desenvolvimento sustentável do semiárido e dos povos que habitam este território.

#### Quadro 01 – Cursos do CDSA

N	CURSO	VOCAÇÃO PEDAGÓGICA
01	<b>Licenciatura em Educação do Campo</b>	O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo é voltado para professores e outros profissionais da educação em exercício nas escolas da rede pública do semiárido, para profissionais que atuem em centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas, bem como em programas governamentais voltados para a Educação do Campo, além de jovens e adultos que desejem atuar nas escolas do campo. O egresso do Curso tem como campo de atuação a docência multidisciplinar em uma dessas três áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental e cursos de Ensino Médio das Escolas do Campo. Também está apto a atuar na organização do sistema educacional, como gestor, planejador e/ou coordenador de unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares. Este profissional ainda desenvolverá atividades na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional voltado para Escolas do Campo e, em outras áreas emergentes do campo educacional.
		O Curso proporcionará aos alunos uma visão crítica dos processos sócio-culturais históricos e contemporâneos e oferecerá uma sólida formação teórica e metodológica nas áreas que compõem este campo científico – a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política – habilitando-os para o trabalho interdisciplinar e multiprofissional, de maneira que eles possam desenvolver relações produtivas com a



02	<b>Licenciatura em Ciências Sociais</b>	pesquisa, a docência e a prática social. O egresso do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais poderá atuar como professor em instituições públicas e privadas de Educação Básica, especialmente do Ensino Médio, e estará preparado para ingressar em Cursos de Pós-Graduação, o que poderá habilitá-los a atuarem no Ensino Superior, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ele poderá atuar também em atividades de planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a instituições e empresas públicas ou privadas, organizações não-governamentais e governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e setores similares.
03	<b>Bacharelado em Engenharia de Biosistemas</b>	O curso destina-se a jovens e adultos que tenham concluído o ensino médio, e que desejam, enquanto qualificados no campo das Ciências Exatas e da Natureza, atuar como um profissional que possa auxiliar tecnicamente os produtores rurais. O egresso deste curso tem um campo de atuação relacionado à pesquisa e desenvolvimento dos processos de especialização do sistema produtivo da agricultura e agroindústria de origem familiar além do agronegócio, determinados não somente pelo potencial de uma região, mas, em grande parte, pela agregação de tecnologia na produção.
04	<b>Bacharelado em Engenharia de Biotecnologia e Bioprocessos</b>	O egresso deve ter habilidades para reconhecer problemas ambientais e buscar soluções regionais sustentáveis e se necessário propor o desenvolvimento de novas metodologias de investigação ambiental. O campo de atuação do profissional formado em Engenharia de Biotecnologia e Bioprocessos abrange os setores industriais (alimentício, farmacêutico, químico), agroindustrial e agrícola, além de empresas vocacionadas para o desenvolvimento de produtos por intermédio da biotecnologia. A preservação ambiental associada ao desenvolvimento sustentável, traço marcante do CDSA, também serão considerados na formação acadêmica do egresso.
05	<b>Bacharelado em</b>	O Curso de Bacharelado em Engenharia de Produção tem como objetivo formar profissionais capazes de atuar diretamente na distribuição e gestão dos processos produtivos, a fim de proporcionar condições para o

	<b>Engenharia de Produção</b>	desenvolvimento sustentável. Os egressos deste curso poderão atuar em setores relacionados às tecnologias de apoio à produção em diversas indústrias, tais como a agropecuária e agroindustrial, assim como em organizações prestadoras de serviços, em diferentes regiões do país, com o intuito de garantir a maior produtividade, considerando a responsabilidade social e ambiental.
<b>06</b>	<b>Tecnologia em Agroecologia</b>	O Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia objetiva formar profissionais para planejar, analisar, executar e monitorar sistemas de produção agropecuária, considerando os aspectos de sustentabilidade econômica, ambiental, social e cultural de modo integrado promovendo o manejo ecológico de sistemas de produção e da agrobiodiversidade, processos de certificação de sistemas agroecológicos, gestão, processamento e comercialização da produção agropecuária ecologicamente correta, utilização de metodologias participativas na organização da produção e da pesquisa. O conhecimento da produção agropecuária e de ecossistemas, legislação ambiental, a visão crítica das relações sociais de produção, a aplicação metodológica de princípios do desenvolvimento sustentável, trabalho em equipe, sensibilidade e ética são requisitos necessários à atuação desse tecnólogo.
<b>07</b>	<b>Tecnologia em Gestão Pública</b>	O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública objetiva propiciar atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre gestão pública, proporcionando uma formação teórica e metodológica nas áreas que compõem este campo científico. O Tecnólogo em Gestão Pública tem como área de atuação as instituições públicas, nas esferas federal, estadual ou municipal. Suas atividades centram-se no planejamento, implantação e gerenciamento de programas e projetos de políticas públicas. Com sólidos conhecimentos sobre as regulamentações legais específicas do segmento, esse profissional busca a otimização da capacidade da administração pública. O trato com pessoas, a visão ampla e sistêmica da gestão pública, a capacidade de comunicação, trabalho em equipe e liderança são características indispensáveis a esse tecnólogo.

08	<b>PROFSOCIO</b>	<p>O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) tem o objetivo de propiciar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, ou àqueles que desejam atuar nesta área, inseridos em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das Ciências Sociais e Educação. O ProfSocio é um mestrado profissional oferecido gratuitamente, em nível de pós-graduação stricto sensu, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC). A meta do ProfSocio é desenvolver nos professores de Sociologia do ensino médio as competências para conceber e executar uma aula de acordo com a legislação vigente e o projeto político pedagógico da escola onde atuam. Para tanto, as ações necessárias compreendem habilidades que combinam domínio de conteúdos de Sociologia e Ciências Sociais, da legislação educacional brasileira e técnicas pedagógicas somadas à experiência profissional docente.</p>
09	<b>PROFÁGUA</b>	<p>O objetivo principal desta iniciativa conjunta da Agência Nacional de Águas – ANA– e da CAPES é proporcionar formação ampla aos alunos, aliando teoria e prática, de modo a aumentar a eficácia de sua atuação na área de recursos hídricos, com a compreensão e incorporação das dimensões relacionadas à gestão integrada dos recursos hídricos, tais como: qualidade e quantidade, aspectos legais, institucionais e ambientais, disponibilidades hídricas, de regulação, entre outros. Espera-se que o discente desenvolva habilidades, atitudes e valores que aprimorem suas competências pessoais e profissionais e o melhor qualifiquem para lidar com os problemas associados às questões complexas da gestão das águas. A opção por um mestrado profissional considera o fato de que esta modalidade deve proporcionar o oferecimento de subsídios teórico-conceituais e metodológicos aos profissionais, aprimorando seu desempenho, a partir de uma atuação mais crítica, reflexiva e criativa nos seus ambientes de prática profissional e neste caso, deve ser então uma estratégia de produção de conhecimento sobre Recursos Hídricos a partir da problematização</p>

		das práticas hoje envolvidas na formação de profissionais, especialmente no âmbito dos Estados e municípios e a criação de um mestrado profissional em rede nacional ampliaria o alcance dessa iniciativa.
10	<b>Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com Semiárido - EXSAB</b>	O curso tem por objetivo geral promover a qualificação de Educadores e Educadoras em Educação Contextualizada na perspectiva da Convivência com o Semiárido Brasileiro e a Educação do Campo, mediante curso de especialização, contribuindo com a construção de uma compreensão da educação nas suas múltiplas implicações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais na região, de forma a serem capazes de construir práticas educativas críticas e contextualizadas nesse âmbito.
11	<b>Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico Raciais e Direitos Humanos</b>	O(A) professor(a) na sua prática cotidiana deve manter um fazer pedagógico que atente para a diversidade étnico-cultural da sociedade brasileira, facilitando a compreensão da complexidade inerente às relações socioculturais entre as pessoas entendendo que estas têm comportamentos culturalmente diferentes. Essa compreensão possibilitará uma convivência dentro e fora da sala de aula sem hierarquização e estigmatização interculturais, antes o será com o exercício do respeito preceituado em instrumentos legais e requisitado por todas as pessoas. Dessa forma a educação cumprirá a sua missão em contribuir para a construção de mentalidades sociais humanistas uma vez que a função da educação não é negar os conflitos e os diferentes, mas auxiliar o estudante a analisar e perceber-se e desenvolver a auto e a alter percepção, pois ambos são parceiros indissociáveis do processo histórico. O curso tem por objetivo geral capacitar professores (as), gestores (as) e técnicos da educação básica a implantar no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana.
12	<b>Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico Raciais e Direitos Humanos</b>	Formar professores (as), gestores (as) e técnicos (as) da educação básica de escolas públicas da Paraíba e Pernambuco (rede municipal e estadual) a implantar no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana.

O Curso de **Licenciatura em Educação Escolar Quilombola** proposto aqui no CDSA/UFCG, soma-se aos demais descritos acima, mas sobretudo responde a uma demanda histórica das comunidades remanescentes de quilombolas no semiárido nordestino. Sua realização vem concretizar o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, onde aponta que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p. 42)

## **2.1 As comunidades quilombolas no estado da Paraíba e no seu entorno**

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2023) a população quilombola residente no Brasil é de 1.327.802 pessoas. O Nordeste do Brasil, por sua vez, concentra a maior parte da população quilombola do país, com 68,2 % deste grupo étnico, correspondendo a 905.415 pessoas; destes, apenas 9,87% está em território quilombola oficialmente delimitado, o que denota a necessidade de avanço das políticas públicas para esta população. Ressalta-se, ainda, que, pela primeira vez, no ano de 2022, o censo demográfico realizado pelo IBGE passou a reconhecer o grupo quilombola como específico.

Para fins de recenseamento, existem duas categorias: territórios quilombolas oficialmente delimitados e comunidade quilombola com certificação de autodefinição. Considerando estes dois *status*, temos no Brasil atualmente 494 territórios oficialmente delimitados e 3.583 comunidades autodefinidas quilombolas nos 24 estados e no Distrito Federal (IBGE, 2023). Esta realidade espelha a morosidade dos órgãos governamentais no reconhecimento das especificidades deste grupo o que dificulta o acesso às políticas públicas específicas.

Em termos quantitativos o Estado da Paraíba apresenta 47 comunidades quilombolas autorreconhecidas e apenas 11 oficialmente delimitadas (IBGE, 2023). Este movimento de autoconhecer-se quilombola avança à medida que os processos formativos no campo das relações étnico-raciais chegam nos territórios, a exemplo do que tem ocorrido na região Cariri Paraibano a partir da interiorização da Universidade Federal de Campina Grande/Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido e dos estudos realizados através do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Etnicidade e Cultura - NEPEC.

A região do Cariri paraibano teve sua origem nas margens do rio Travessia, nome dado pelos primeiros moradores e exploradores. Anteriormente, a área era habitada pelo povo indígena Kariri, que já ocupava essas terras há muito tempo. No entanto, durante a segunda metade do século XVII, houve a chegada de "visitantes" em busca de terras, que invadiram a região que já possuía proprietários.

A ocupação da região do Cariri teve início na segunda metade do século XVII, com a chegada de muitos escravizados que, ao longo do século XVIII, começaram a resistir ao cativeiro. Um exemplo disso é o caso do cativo Antônio e seus colegas, que fugiram da senzala de Pasto de Bestas. No entanto, muitos outros escravizados permaneceram submissos, embora tentassem disfarçar sua apatia para evitar trabalhos pesados. A vida nas fazendas era difícil e desafiadora para todos.

Uma das primeiras famílias descendentes dos colonizadores portugueses que habitou o território, possuía inúmeros cativos sob sua propriedade. Além disso, o registro de batismo dos filhos desses escravizados ocorria na capela da fazenda, evidenciando a forte relação colonial entre a família dos proprietários e os escravizados. Essa relação era reforçada por meio do compadrio, em que os próprios escravizados da fazenda eram escolhidos como padrinhos e madrinhas dos recém-nascidos. A análise dos sobrenomes dos padrinhos identificados nos assentos batismais revela que os escravizados escolhiam familiares dos proprietários como padrinhos de seus filhos, estabelecendo, dessa forma, uma relação de parentesco como forma de resistência.

Para esses escravizados a fuga era a forma mais imediata de resistência, permitindo que aliviassem suas angústias e tentassem escapar do cativeiro e das inúmeras violências sofridas. Alguns senhores, que dependiam dessa mão

de “obra fugitiva”, acobertavam essas fugas, enquanto outros escravizados buscavam unir-se a outros “fugitivos” em busca de locais seguros onde pudessem continuar suas vidas longe da violência da escravidão. Os primeiros povoamentos do território do cariri foram estabelecidos por homens e mulheres, tanto livres quanto escravizados, este perfil de povoamento teve um papel fundamental na configuração e desenvolvimento da localidade.

A tradição oral registra os inúmeros sujeitos históricos que conformam este território. Os discursos relativos ao passado atestam, “imoralidade da ocupação” do espaço, marcado por violência, mas também por estratégias de superação da escravidão. Várias gerações de pessoas negras permaneceram no território do semiárido “botando roçado”, construindo moradias e estabelecendo em suas subjetividades este local como sua casa, seu lugar. Aí a produção de objetos de barro, a exemplo das telhas e louças, inscreve-se como tecnologia de produção de espaços de liberdade construídos pelo povo preto quilombola que habita o semiárido e sendo inscritos no espaço lugar praticado, por uma coletividade etnicamente constituída.

Um dos elementos diacríticos que podemos apontar como sendo traços ancestrais das comunidades quilombolas do semiárido, sobretudo, por sua importância na memória coletiva e afetiva desse lugar é a produção da louça de barro, a renda renascença, a capoeira, as danças, as festividades, as benzedadeiras, dentre tantos outros. Nestas comunidades, existe uma relação muito especial com o território.

O trabalho com a terra e a criação permanece sendo uma prática importante para essas populações, sobretudo, as mulheres negras quilombolas que terminam por permanecer no território, enquanto os homens tendem a buscar trabalho em outras localidades, realidade presente em muitas comunidades quilombolas no Brasil.

São diversas as estratégias acionadas por essas populações negras, que lhes permitem continuar se reproduzindo socialmente enquanto grupo. Dessa forma, procurar empregos e se empregar fora do lugar onde moram é uma constante na trajetória de vida deles. Os companheiros das mulheres quilombolas costumam se empregar na construção civil como ajudantes de pedreiro, mas na sua maior parte trabalham na produção de cerca. Por outro lado, uma parcela das mulheres, com baixa escolaridade, se ausentam dessas

comunidades durante a semana para trabalhar em serviços domésticos, como cuidadoras das pessoas mais idosas da comunidade ou, na grande maioria, vão para zona urbana. Essas ocupações, geralmente, se realizam por meio de contratações temporárias e informais, em troca de baixos salários.

São inúmeros os obstáculos enfrentados por todas as comunidades negras rurais, mesmo com os avanços das políticas públicas. As comunidades localizadas próximas ao CDSA, podemos afirmar que, em certa medida, romperam muitas barreiras. Assumir-se como quilombola vem dando ao longo dos anos, condições de maior organização social e as ações dentro e fora das comunidades, ganhando novos contornos formais. Essa dimensão de luta, surgiu a partir das articulações do povo negro quilombola, frente as instituições estaduais, federais e municipais, por isso a importância dos sujeitos conheçam seus direitos.

Ao refletir sobre esses espaços de luta é importante que os analisemos como lugares onde há o que Costa (2006) denomina de lugar imbricado pelas relações de gêneros, visto que historicamente, as associações, especialmente no espaço quilombola rural, foram lideradas por homens. E nos dias atuais, as mulheres têm exercido um papel de fundamental importância. Elas não esperam inertes pelos benefícios que almejam e, ainda por cima, sabendo que a sua voz seria emudecida, silenciada pelo fato de serem mulheres, elas acionam os meios para serem as donas do poder e ultrapassar os limites da invisibilidade historicamente construída sob seus papéis.

A história desse povo nos permite reconstruir alguns limites e rupturas no tempo histórico e sua formação enquanto sujeitos sociais ativos, que envolve suas ações dentro de vários espaços, do movimento social, movimento quilombola, associações e na própria comunidade. Os relatos transpõem espaços e revelam uma realidade multifacetada que ultrapassam as velhas dicotomias, apontam para o amadurecimento desses sujeitos nas atuações político-sociais na região do Cariri paraibano, bem como, no Sertão do Pajeú e Moxotó, territórios inseridos no semiárido, que possuem histórias, memórias e lutas compartilhadas ao longo do tempo.



**Quadro 2 – Comunidade Remanescentes de Quilombola no Cariri Paraibano.**

<b>Nº</b>	<b>Comunidade Quilombola</b>	<b>Município</b>
01	Quilombo Cantinho de São João Batista	Serra Branca
02	Quilombo Lagoinha	
03	Quilombo Ligeiro de Baixo	
04	Quilombo de Santa Rosa	Boa Vista
05	Quilombo Sussarana	Livramento
06	Quilombo Área de Verão	
07	Quilombo Vila Teimosa	
08	Cacimba Nova	São João do Tigre
09	Roça Velha	Camalaú

**Quadro 3 - Comunidade Remanescentes de Quilombola no Sertão do Pajeú, Pernambuco.**

<b>Nº</b>	<b>Comunidade Quilombola</b>	<b>Município</b>
01	Queimadas dos Felipes	Iguaracy
02	Varzinha dos Paulinos	Mirandiba
03	Quilombo Serra do Talhado	
04	Araca	
05	Cajueiro	
06	Caruru	
07	Fazenda pau-de-leite	
08	Fazenda Quixabeira Helena Gomes da Silva	
09	Feijão	
10	Januário Grande	
11	Pedra Branca	
12	Posse	
13	Queimadas	Floresta
14	Serra Verde	
15	Filhos do Pajeu	
16	Massape	Afogados da Ingazeira
17	Giquiki	
18	Leitão	
19	Pintada	
20	Umbuzeiro	
21	Abelha	Carnaíba
22	Brejo de Dentro	
23	Gameleira	
24	Sítio Travessão do Caroá	Ingazeira
25	Jorge	
26	Santo Antônio II	Quixaba
27	Sítio Gia	
28	Águas claras	
29	Lagoinha Águas Claras	Triunfo
30	Livramento	
31	Segredo	

32	Sítio Novo	
33	Quilombo Catolé dos Índios Preto	Serra Talhada
34	Queimadas de Zé Vicente	São José do Egito

**Quadro 4 - Comunidade Remanescentes de Quilombola no Sertão do Moxotó, Pernambuco.**

Nº	Comunidade Quilombola	Município
01	Bacure	Arcoverde
02	Cajueiro	
03	Fundão	
04	Gravata das Varas	
05	Lagoa da Porta	
06	Maria Martins	
07	Moco	
08	Olhos D'água	
09	Periperi	
10	Pintada	
11	Serra das Varas	
12	Comunidade do Sítio Teixeira	
13	Poco do Boi	
14	São Caetano	
15	Sítio Baixas	
16	Sítio de Bredos	
17	Sítio são Caetano	Custódia
18	Arara	
19	Buenos Aires	
20	Cachoeira	
21	Caldeirão	
22	Carvalho	
23	Grotão	
24	Lagoinha	
25	Lajedo	
26	Riacho do Meio	
27	São José	
28	Serra da Torre	
29	Sítio Açudinho	
30	Sítio Cachoeira da Onça	
31	Sítio Carvalho	
32	Sítio da Torre	
33	Sítio Grotão	
34	Sítio Lajedo	
35	Sítio Riacho do Meio	
36	Jeritacol	Ibimirim
37	Poço Dantas	Inajá
38	Caudinhos Várzea Velha	
39	Estreito Carolina	
40	Jacuzinho	
41	Jiboia	

42	Laje da Onça Albuquerque Ne	Sertânia
43	Os Severos	
44	Sítio Várzea Limpa	
45	Urubu	
46	Riacho dos Porcos	

### 3. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

**CURSO:** Licenciatura em Educação Escolar Quilombola

<b>Área</b>	Ciências Humanas e Sociais
-------------	----------------------------

**NATUREZA:** Segunda Licenciatura

**MODALIDADE:** Presencial em perspectiva da Pedagogia da Alternância

**INSTITUIÇÃO DE ENSINO:** Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

**UNIDADE EXECUTORA:** Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACIS)

**REGIME DE FUNCIONAMENTO:** Períodos letivos, em regime de créditos, com o tempo pedagógico organizado em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Aulas concentradas às sextas-feiras e sábados no Campus do CDSA. Os dias de funcionamento do curso poderão ser redefinidos pelo colegiado de curso, desde que assegurado a organização do tempo pedagógico em tempo universidade e tempo comunidade.

#### TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO:

- Tempo Mínimo: cinco períodos letivos
- Tempo Máximo: sete períodos letivos

**TEMPOS FORMATIVOS:** Tempo Comunidade e Tempo Universidade.

Tempo Universidade	Tempo Comunidade
53,3% da carga horária por componente curricular, correspondendo a dimensão teórica.	46,7% da carga horária por componente curricular, correspondente a dimensão prática em regime de alternância.

**FORMA DE INGRESSO:** Processo seletivo especial.

**REGIME DE MATRÍCULA:** Modular. Em todos os períodos letivos os componentes são pré-estabelecidos.

**VAGAS OFERTADAS:**

Turma 1 - 2024	Turma 2 - 2025
35 vagas	35 vagas

**3.1 Distribuição de carga horária**

Natureza CH	Horas	Observação
Obrigatórias (Grupo I e II)	1.380 horas	
Optativas	120 horas	
Estágio Curricular Obrigatório (Grupo III)	210 horas	
Atividades Curriculares Complementares	120 horas	
Trabalho de Conclusão de Curso (Grupo III)	120 horas	
<b>Carga Horária Total do Curso:</b>		<b>1.950h</b>

  

	Horas	Créditos	Observação
<b>Grupo I</b> <b>Conhecimentos Pedagógicos e integradores</b>	660h	44 CR	Se a segunda licenciatura corresponder à <b>área diversa</b> da formação original.
	330h	22 CR	Se a segunda licenciatura corresponder à <b>mesma área</b> da formação original.
<b>Grupo II</b> <b>Conhecimentos Específicos</b>	720h	48 CR	Se a segunda licenciatura corresponder à <b>área diversa</b> da formação original.
	360h	24 CR	Se a segunda licenciatura corresponder à <b>mesma área</b> da formação original.
<b>Grupo III</b> <b>Prática (estágio supervisionado e TCC)</b>	330h	22 CR	O discente devidamente matriculado que tiver carga horária comprovada de no mínimo 2 (dois) anos na docência em escolas quilombolas será dispensado de 50% da carga horária do componente curricular Estágio Supervisionado.

### Estrutura referente ao 1º ano letivo

No primeiro ano letivo é obrigatório a matrícula em todos os componentes ofertados, sendo vedado o trancamento total ou parcial.

### Estrutura referente ao 3º e 4º período letivo

Carga Horária e N° de Créditos Mínimos por período letivo	240h	16 CR	Equivalente a <b>4 (quatro)</b> componentes curriculares de 60 horas
Carga Horária e N° de Créditos Máximos por período letivo:	360h	24 CR	Equivalente a <b>6 (seis)</b> componentes curriculares de 60 horas

### Estrutura referente ao 5º período letivo

Carga Horária e N° de Créditos Mínimos por período letivo	240h	16 CR	Equivalente a <b>4 (quatro)</b> componentes curriculares de 60 horas
Carga Horária e N° de Créditos Máximos por período letivo:	450h	30 CR	

Período Mínimo de Integralização Curricular: (05) cinco períodos letivos  
 Período Máximo de Integralização Curricular: (07) sete períodos letivos

Os componentes curriculares podem ser cursados em outros cursos superiores ofertados pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) desde que tenham correspondência de carga horária e ementa com os previstos no projeto pedagógico da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola.

### 3.2 Distribuição da carga horária teórica, prática e de extensão por componente curricular

#### Primeiro período

Componente Curricular	CR	Carga Horária*				Pré-Requisito	Co-Requisito
		Total	Teórica	Prática	Extensão		
Filosofia Africana	4	60	60	-	-	-	-
Sociologia e Semiário	4	60	30	15	15	-	-
Educação das Relações étnico-raciais	4	60	45	15	-	-	-
Leitura e Produção de Texto	2	30	30	-	-	-	-
Pedagógica da Alternância	4	60	30	15	15	-	-
Estado, poder e povos tradicionais no Brasil	4	60	45	15	-	-	-
Seminário de Alternância I	2	30	-	15	15	-	-
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>360</b>	<b>240</b>	<b>75</b>	<b>45</b>		

#### Segundo período

Componente Curricular	CR	Carga Horária*				Pré-Requisito	Co-Requisito
		Total	Teórica	Prática	Extensão		
Educação Escolar Quilombola	4	60	45	15	-	-	-
Política Pública, Igualdade Racial e povos tradicionais	4	60	45	15	-	--	-
Movimentos Sociais e Relações Étnico-raciais na América Latina	4	60	45	15	-	-	-
Racismo ambiental, territorialidade e comunidades tradicionais	4	60	30	15	15	-	-
Avaliação dos Processos Educacionais nas Escolas Quilombolas	2	30	30	-	-	-	-
Antropologia Cultural	4	60	30	15	15	-	-
Seminário de Alternância II	2	30	-	15	15	-	-
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>360</b>	<b>225</b>	<b>90</b>	<b>45</b>		

**Terceiro período**

Componente Curricular	CR	Carga Horária*				Pré-Requisito	Co-Requisito
		Total	Teórica	Prática	Extensão		
Literatura Africana e Afro-Brasileira	4	60	45	15	--	-	-
Religião e Religiosidade Afro-Indígena-Brasileira	4	60	30	15	15	-	-
Metodologia do Ensino das Ciências Humanas e Sociais	4	60	30	30	-	-	-
Currículo e Escolas Quilombolas	2	30	30	-	-	-	-
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	2	30	15	15	-	-	-
Agroecologia e Semiárido	4	60	30	15	15	-	-
Seminário de Alternância III	2	30	-	15	15	-	-
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>330</b>	<b>180</b>	<b>105</b>	<b>45</b>		

**Quarto período**

Componente Curricular	CR	Carga Horária*				Pré-Requisito	Co-Requisito
		Total	Teórica	Prática	Extensão		
Optativa	2	30	15	15	-	-	-
Optativa	2	30	15	15	-	-	-
Gênero, sexualidade e a questão racial	4	60	30	15	15	-	-
Capital, trabalho e Educação	4	60	45	15	-	-	-
Etnomatemática e Educação para as Relações Étnico Raciais	4	60	30	15	15	-	-
TCC 1	4	60	30	30	-	-	-
Seminário de Alternância IV	2	30	-	15	15	-	-
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>330</b>	<b>165</b>	<b>120</b>	<b>45</b>		

**Quinto período**

Componente Curricular	CR	Carga Horária*				Pré-Requisito	Co-Requisito
		Total	Teórica	Prática	Extensão		
Optativa	2	30	15	15	-	-	-
Optativa	2	30	15	15	-	-	-
Elaboração de material didático	2	30	15	15	-	-	--
Educação e Direitos Humanos	4	60	30	15	15	-	
Estágio Curricular Supervisionado	14	210	60	150	-	-	-
TCC 2	4	60	30	30	-	-	--

Seminário de Alternância V	2	30	-	15	15	-	-
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>450</b>	<b>165</b>	<b>255</b>	<b>30</b>		

### 3.3 Base legal do curso

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus Sumé está respaldado nos seguintes dispositivos legais:

- Lei n.º 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
- Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica;
- Resolução CNE/CP nº 1/2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagógica da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas;
- Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de maio de 2021– Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas;
- Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;



- Resolução CNE/CP nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras;
- Portaria MEC nº 2.117/2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.
- 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;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
- Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
- Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 que Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
- Lei nº 12.891, de 20 de novembro de 2023, que dispõe sobre as diretrizes para a Política Estadual de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.
- Resolução CNE/CP nº 1/2012, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- Resolução CSE/UFMG nº 14/2022, que regulamenta a inserção curricular da Extensão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Campina Grande;
- Resolução CSE/UFMG nº 16/2022, que regulamenta as atividades de estágio na Universidade Federal de Campina Grande;
- Resolução CSE/UFMG nº 26/2007, que homologa o Regulamento de Ensino de Graduação;
- Resolução CSE/UFMG nº 12/2023, que aprova procedimentos para a elaboração e alteração dos Projetos Pedagógicos dos cursos – PPC de graduação da Universidade Federal de Campina Grande, no formato presencial.

### 3.4 O Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado, de caráter obrigatório, terá duração de 210 (duzentas e dez) horas, e será regulamentado em resolução específica do Colegiado do Curso. O Estágio Curricular Supervisionado é um ato educativo que envolvendo diferentes atividades e espaços educativos. O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola é compreendido como parte fundamental da formação, objetivando, portanto:

- a) Desenvolver a concepção de educação como formação humana considerando as especificidades dos territórios quilombolas e sua conexão com o fazer educativo;
- b) Problematizar a realidade social e cultural contemporânea e as práticas comunitárias locais das comunidades remanescentes de quilombos;
- c) Promover o domínio de conteúdo específicos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais e sua conexão com a educação escolar quilombola buscando a articulação interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista a natureza histórica e social da construção do conhecimento;
- d) Permitir a condução da atividade docente a partir do domínio de conteúdos pedagógicos aplicados à área das Ciências Humanas e Sociais e os eixos problematizadores da Educação Escolar Quilombola;
- e) Desenvolver a capacidade de reflexão sobre a própria prática, a fim de atingir o aprimoramento profissional e o domínio dos processos de investigação necessários ao aperfeiçoamento da prática pedagógica;

O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, deve necessariamente ser realizado em unidades escolares que estejam inseridas em territórios quilombolas ou em unidades escolares, mesmo estando fora do território quilombola, receba estudantes oriundos de comunidades remanescentes de quilombo.

### 3.5 O Trabalho de Conclusão do Curso

Os trabalhos podem ser apresentados nas seguintes modalidades: **1)** Monografia; **2)** Intervenção pedagógica; **3)** Material pedagógico (escrito ou audiovisual), devendo, por sua vez, ser regulamentado por resolução específica do Colegiado do Curso.

O TCC do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, em primeiro lugar, busca propiciar um espaço de formação para os professores da educação básica que atuam em escolas quilombolas ou que recebem estudantes de comunidades remanescentes de quilombo. Nessa perspectiva, o trabalho de conclusão deverá expressar preocupação do profissional, tendo em vista que, o curso é uma segunda licenciatura, em aperfeiçoamento de sua atividade profissional cotidiana.

### 3.6 As atividades Extensionistas

As atividades extensionistas serão regulamentadas por resolução específica do Colegiado do Curso estão distribuídas ao longo dos cinco períodos letivos buscando garantir a efetivação da curricularização da extensão considerando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, com vistas, a formação integral dos estudantes para sua atuação profissional, bem como a promoção da transformação social e as articulação das reflexões teórico/práticas com as realidade dos territórios remanescentes de quilombo.

As atividades extensionistas são compreendidas no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola como ação formativa potencializadora da interconexão entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. Salientamos ainda que tomamos como definição de atividade de extensão o que preconiza a Política Nacional de Extensão Universitária, ao definir que:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (FORPROEX, 2012, p. 9)

### **3.7 As atividades Complementares Flexíveis**

Serão consideradas Atividades Complementares, toda e qualquer atividade extra sala de aula, que sejam de aprofundamento e/ou ampliação da formação profissional dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, que guardem correlação ou conexão com a área de conhecimento do curso. As Atividades Complementares deverão ter caráter de complementação da formação acadêmica e profissional do aluno, mantendo correlação aos objetivos do curso e aos conhecimentos e habilidades previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, as quais contribuam para a eficiência do exercício profissional e concorram para uma convivência social ética e orientada para os interesses da comunidade.

### **3.7 Estrutura de CDSA/UFCG**

O Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), conta com duas centrais de aulas com um total de 16 sala equipadas com quadro branco, ar condicionado, TV de 75 polegadas com acesso à internet. O campus possui ainda três blocos de laboratórios contendo dois laboratórios de informática e os laboratórios das áreas de engenharia, agroecologia, botânica, linguagens, ciências sociais, matemática; conservação de solo, bem como, área de experimentais e de conservação do bioma da caatinga. O CDSA possui dentro de sua estrutura organizativa o Núcleo de Extensão (NEXT) e o Núcleo da Agricultura Familiar (NEAF).

Conta ainda com dois prédios de apartamentos onde funcionam a residência universitária, o prédio do restaurante universitário com capacidade para atender até 300 refeições por refeições e ainda em parceria com a Prefeitura Municipal de Sumé temos a Escola Agrícola com oferta da educação básica do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O CDSA conta com 84 docentes do quadro permanente todos com dedicação exclusiva na sua grande maioria Doutores nas áreas de Antropologia; Sociologia; Ciências Política; Serviço Social; Educação; Filosofia; Geografia; História; Educação Matemática; Literatura; Linguística; Língua; Educação Física; Agroecologia; Gestão Pública; Economia; Engenharia de Produção; Direitos Humanos; Física; Química;

Biologia e Agronomia. O corpo docente que atua no curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombolas do CDSA/UFCG é composto por 15 doutores e 04 Mestre. Soma-se a estrutura física e técnico-operacional o CDSA/UFCG a frota de veículos que possibilita a realização das atividades referentes ao tempo comunidade, um dos pilares de organização do tempo formativo do curso. Contamos ainda, para execução do projeto, com a cooperação Institucional da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e com Autarquia de Ensino Superior de Arco verde (AESVA), ambas as instituições com renomado histórico na formação de professoras no estado da Paraíba e Pernambuco respectivamente.

#### **4. JUSTIFICATIVA PARA CRIAÇÃO DO CURSO**

A Licenciatura em Educação Escolar Quilombola na área de Ciências Humanas e Sociais da UFCG, surge da necessidade de atender as demandas para a implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil 2012) nas microrregiões dos Estados da Paraíba e de Pernambuco. Trata-se de uma política pública afirmativa que visa promover a formação de professoras(es) para atuarem em escolas quilombolas, seja no campo ou cidade, com vistas à considerarem as práticas tradicionais, socioculturais e políticas das comunidades quilombolas. É, portanto, um curso que busca contribuir com a construção cotidiana de uma formação contextualizada e emancipatória, implicada nas lutas, nas conquistas e nos sonhos dos sujeitos que se colocam em ação para transformar as condições de vida e valorizar as memórias coletivas da população quilombola do semiárido.

A demanda pelo Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola se alinha ao urgente e tardio debate que fora negado no Plano Nacional de Educação de 2014/2024 (PNE, 2014), mas que se anuncia através da persistência dos movimentos para o Plano Nacional de Educação de 2025/2035, bem como, se justifica em todos os Estados brasileiros, conforme apontam os próprios indicadores do Governo Federal. Segundo os dados do Censo Escolar, do total de 47.382.074 estudantes matriculados na educação básica no país, 17.106.058 estudantes se autodeclararam pardos e 1.592.160 estudantes, se autodeclararam pretos (INEP, 2022). A seguir, destacamos o número de estudantes matriculados nos estados da Paraíba e Pernambuco.

**Tabela 1: Número de matrículas da Educação Básica - cor/raça**

	NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COR/RAÇA						
	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Branca	Não declarada	Total
<b>PB</b>	<b>22.175</b>	<b>515.857</b>	<b>4.800</b>	<b>7.326</b>	<b>181.853</b>	<b>235.822</b>	<b>967.833</b>
<b>PE</b>	<b>58.789</b>	<b>939.829</b>	<b>6.931</b>	<b>19.675</b>	<b>380.231</b>	<b>753.944</b>	<b>2.159.399</b>

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2022)

Os dados revelam, dessa forma, um número significativo de estudantes que se autodeclararam pretos e pardos nos dois estados, bem como, um expressivo número de estudantes que não declararam a cor/raça. Quanto aos dados específicos das escolas quilombolas, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) divulgou resultados parciais das pesquisas com base no Censo Escolar (CONAQ, 2020), tais como: 2.526 escolas quilombolas; 275.132 estudantes quilombolas e 51.252 docentes.

De acordo com os resultados das pesquisas, do total de docentes que atuam em escolas quilombolas, somente 3,2% deles realizaram cursos voltados às temáticas da educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana (CONAQ, 2020). Se percebe, mediante esse ínfimo percentual apresentado, a constatação de uma lacuna epistemológica e metodológica dos docentes em relação às temáticas apresentadas. Dessa forma, o curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do CDSA/UFCG, coloca-se como uma possibilidade de atenuar essa falta de conhecimentos acerca das temáticas da educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana, especialmente, ao propor a oferta de formação de professoras(as), na perspectiva da segunda licenciatura, para reduzir as desigualdades e promover o direito à educação com qualidade socialmente referenciada pela população quilombola.

Destacamos ainda, que a única formação com projeto pedagógico específico que tematiza as questões das relações étnico raciais no Brasil é ofertada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), realidade que não atende a demanda por formação específica, tendo em vista, o quantitativo da

população quilombola revelado no último Censo Populacional das Comunidades Quilombolas (IBGE, 2023). Portanto, a existência da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola no semiárido brasileiro busca garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas - de acordo com o que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - proporcionando também, uma formação que possibilite a participação qualificada de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação nos respectivos territórios (Brasil, 2012).

Outra dimensão a ser justificada sobre a necessidade de uma Licenciatura em Educação Escolar Quilombola se faz na dimensão da produção de materiais didáticos-pedagógicos que tratem das identidades étnico-raciais e aspectos culturais desses territórios, respeitando as dimensões sócio-históricas desses grupos, aspecto no qual as diversas secretarias de estado da educação vem tratando insuficientemente ou sequer dispõem destes materiais, conforme demonstrado em pesquisa realizado por Custódio e Foster (2019).

Ainda de acordo com os autores acima, as temáticas conceituação de quilombo, cultura e tradições, mundo do trabalho, terra e território, oralidade e memória, aparecem nos materiais didáticos de forma vaga e superficial, bem como os aspectos como festividades, atividades econômicas, políticas e sociais do cotidiano quilombola não configuram sequer nestes materiais (Custódio e Foster, 2019).

Outra relevante justificativa para a implementação dessa proposta de licenciatura, está intrinsecamente relacionada com a iniciativa do governo federal do terceiro mandato de Luiz Inácio da Silva com a criação do 18 ODS (Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável) pelo Ministério da Igualdade Racial (MIR) em articulação com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e com o Ministério dos Povos Indígenas (MPI). Ou seja, foi anunciado pelo presidente da república, em caráter voluntário no Brasil, em 9 de setembro de 2023, na abertura da 78ª Assembleia Geral das Nações Unidas, um novo ODS que diz respeito à efetivação da igualdade racial para que a sociedade brasileira se torne mais justa e sustentável mediante essa reparação histórica. É pertinente citar a fala do Presidente Lula (ONU,2023):

No Brasil, estamos comprometidos a implementar todos os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, de maneira integrada e indivisível.

Queremos alcançar a igualdade racial na sociedade brasileira por meio de um décimo oitavo objetivo que adotaremos voluntariamente.

## 5. REFERENCIAL TEÓRICO-POLÍTICO DO PROJETO

O curso de **Licenciatura em Educação Escolar Quilombola**, do CDSA/UFCG possui três pilares organizadores: 1) a educação para as relações étnico raciais; 2) o semiárido e a população quilombolas e 3) alternância como princípio organizador do trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, o curso toma como eixo pedagógico de suas ações as orientações e princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que regulamenta a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Cumprindo, portanto, o que estabelece a Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Nesta caminhada de construção de espaços de liberdades, direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, portanto, condições sociais de existência, o povo negro tem enfrentado o racismo nas suas muitas formas de manifestação, uma delas é o silenciamento histórico e epistêmico. A história brasileira é marcada por processos de exclusão e negativa de direitos ao povo negro. Expressão desses processos é o silenciamento da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da escola básica, bem como, na formação inicial e continuada de professores, condição que requer políticas públicas afirmativas voltadas à garantia da equidade entre os grupos socioculturais constituintes da sociedade brasileira. Para tanto, o movimento social negro historicamente tomou a educação como uma das ferramentas estratégicas no enfrentamento dos processos de exclusão e violência vivido pelo povo negro cotidianamente e nestes termos, a demanda por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade do



ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Contudo, reconhecimento como apontado pelas Diretrizes (Brasil, 2004), requer:

- [...] justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.
- [...] a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.
- [...] que se questionem relações étnico raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.
- [...] também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.
- [...] a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de matriz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.
- [...] que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no

sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

As dimensões expressas anteriormente, dão conta do papel que as relações raciais sempre tiveram na sociedade brasileira, definindo os melhores postos de trabalho para as pessoas não-negras, bem como, os lugares socialmente em evidência para os brancos e em decorrência disso, trajetórias de vidas subalternizadas e acesso a direitos sociais negados para as pessoas negras. Pensado esta realidade, Abdias Nascimento (2016, p. 97) vai nos lembrar que “as feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social brasileira [...]”, cenário também identificado por Silvio Almeida (2019, p.21) quando afirma que o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. E avançando na análise, Lélia Gonzalez (2020), assevera que o racismo é um dos critérios que demarca a escolha e recrutamento para que os sujeitos ocupem posições na estrutura de classes. Além do racismo, outro mecanismo que demarca e engendra os processos de exclusão e o sexíssimo, gerando consequências principalmente para as mulheres negras que são as mais atingidas na categoria de subempregos, tanto como a sobrecarga de trabalho, quanto com a baixa remuneração e falta de reconhecimento naquilo que é produzido por elas.

A educação antirracista é sem dúvida um necessário movimento, tendo em vista, os indicadores de violência contra a população negra apontados por dados estatísticos, bem como, experiências qualitativas de pesquisas nas periferias das grandes cidades por exemplo. O Instituto Sou da Paz<sup>2</sup> aponta que os homens negros são 3,5 vezes mais afeitos a serem assassinados de forma violenta por arma de fogo que os não-negros, entre 2012 a 2020, isto é, mais de 254 mil homens negros foram assassinados no Brasil vítimas de arma de fogo, o que corresponde a 75% do total de 338 mil mortes. Outro indicador de violência e exclusão da juventude negra, é o processo de exclusão experiências pela população negra quando estamos falando de trajetória formativas escolares, quase metade dos homens negros, de 19 a 24 anos, não concluíram o Ensino

---

<sup>2</sup><https://soudapaz.org/noticias/homens-negros-tem-35-vezes-mais-chances-de-serem-assassinados-do-que-brancos-revela-pesquisa/>

Médio (IBGE,2019).

Portanto, pensar na formação docente com vista à construção de uma educação antirracista é essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e menos violenta, bem como, para combater a exclusão escolar, garantir o direito à educação e o desenvolvimento integral de todas e todos os estudantes.

### **5.1 A Pedagogia da Alternância**

As primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil surgiram a partir da criação das Escolas Família Agrícola (EFA). De acordo com Gimonet (2007), a primeira EFA foi fundada no ano de 1969 no estado do Espírito Santo. A proposta foi pensada para atender a demanda de jovens e adultos agricultores que não disponibilizavam de tempo para frequentar a escola porque trabalhavam na produção agrícola nos horários das aulas. A incompatibilidade entre o tempo escolar e o tempo de trabalho daqueles estudantes levaram suas famílias a questionar como eles poderiam ter acesso à escola e ao mesmo tempo contribuir com a produção agrícola familiar. Das ideias que surgiram para resolver o impasse, uma que lhes pareceu plausível foi permitir aos estudantes trabalharem durante três semanas do mês na agricultura com as famílias e estudarem durante uma semana na escola. A proposta tinha por base o seguinte princípio:

Criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhes permitam aprender através dos ensinamentos da escola com certeza, mas também através daqueles da vida cotidiana, graças a uma alternância de períodos entre o ambiente familiar e o centro escolar. Tratava-se então de criar uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra (Gimonet, 2007, p.22).

Tomando por referência a EFA do Espírito Santo, a partir de 1980, surgiram as Casas Familiares Rurais (CFR) e os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) com inspiração e influência da União Nacional das Casas Familiares Rurais (UMMFR) francesas. Santa Catarina, Rio Grande do Sul e o Paraná foram os primeiros estados brasileiros a organizar o maior número de Casas Familiares Rurais.

O êxito das experiências das EFA em todas as regiões está no cerne das

reivindicações dos movimentos sociais, desde 1998, pela criação de cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), organizados com base na Pedagogia em Alternância.

O curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola da UFCG pretende espelhar-se nessas experiências para organizar as atividades em dois tempos e espaços formativos - tempo universidade: vivenciado nos espaços universitários e dedicado à produção de conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento; e o tempo comunidade vivenciado nos territórios em que habitam os estudantes, por meio de planos de estudos que devem ser desenvolvidos de forma coletiva e colaborativa, e exigem o acompanhamento dos professores e a articulação com as escolas de Educação Básica, líderes das comunidades quilombolas e o movimento negro.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, implantados no Brasil desde 2007, na perspectiva da Pedagogia da Alternância são exemplos emblemáticos em que a formação em alternância é exitosa. O curso Interdisciplinar em Educação do Campo do CDSA/UFCG tem suas características próprias para vivenciar a alternância. A pesquisa de Lima e Lima (2020) aponta que a autonomia e a identidade de cada território impulsionam as práticas com a Pedagogia da Alternância nas universidades públicas.

As características da Pedagogia da Alternância vêm sendo modificadas ao longo do tempo, à medida que as experiências são vivenciadas em cada contexto educacional e sociocultural. Queiroz (2004) afirma que os diversos olhares sobre a alternância deram origem a diferentes práticas que ultrapassam a ideia de alternar os tempos de estudo, repercutindo na organização do currículo e do trabalho dos professores. Sobre este aspecto, Gimonet (2007, p. 129) também sublinha que se trata de “uma outra escola que não opõe mais a teoria e a prática, porque existe prática, teoria e conceito em todo lugar. Porque a mão e o pensamento se juntam sempre. Porque o saber é a ação e a ação é o saber”.

Desse modo, a Pedagogia da Alternância que será adotada no curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do CDSA/UFCG não será caracterizada apenas por alternar tempos e espaços geográficos entre universidade e comunidades quilombolas, mas, sobretudo, se propõe a constituir uma ferramenta didático-pedagógica que propicie o diálogo entre as pessoas, as

instituições e as comunidades quilombolas.

Em concordância com Begnami (2019), consideramos que além da organização curricular dos cursos, a Pedagogia da Alternância modifica o trabalho desenvolvido pelos professores formadores porque possibilita um diálogo efetivo entre a comunidade universitária, a escola e os movimentos sociais. Esse diálogo possibilita a relação entre os saberes acadêmicos e populares, favorece a relação teoria-prática e contribui para a construção dos ciclos de saberes.

Assim, além de modificar a atividade do professor formador, a Pedagogia da Alternância favorece a realização do ciclo ação-reflexão-ação, na perspectiva da transformação social, pautado na educação freireana. Partimos, portanto, do pressuposto que a formação dos licenciandos acontecerá tanto nos espaços universitários quanto nas comunidades quilombolas, o que possibilitará a construção de novos conhecimentos e de novas relações, a partir das vivências dos diferentes tempos formativos que constituem os círculos de saberes.

## **5.2 Educação Contextualizada em territórios quilombolas do Semiárido**

A educação escolar no semiárido brasileiro historicamente continua acontecendo de forma descontextualizada, ignorando a realidade local – as especificidades e as potencialidades naturais dessa região – bem como as diferentes formas de enfrentamento dos problemas gerados por uma estrutura agrária ainda concentrada, característica que impacta diretamente as comunidades quilombolas. Além disso, as relações sociais e produtivas desiguais, bem como as condições climáticas que lhe são peculiares, são elementos que contribuem para produção de conhecimentos na perspectiva da convivência com o semiárido com justiça social e sustentabilidade.

As escolas, instituições fundamentais para essa região têm se mantido isoladas, sem diálogo com os movimentos sociais e os espaços de produção das chamadas tecnologias sociais como, por exemplo, o manejo da água (a captação, manejo e armazenamento), bem como com as possibilidades e necessidades de identificação da riqueza do bioma Caatinga como fonte de produção da vida nesse lugar. Que traga fundamentos para formas de manejo sustentáveis, que não coloquem em risco a vida (não só humana) na terra.

Como consequência, as escolas encontram-se alheias às relações que vêm sendo coletivamente construídas nos espaços da sociedade civil organizada e/ou na mobilização junto ao poder público governamental, criando e recriando saídas de sustentabilidade da vida, num esforço de construção do desenvolvimento sustentável do semiárido brasileiro.

A educação torna-se um componente central do processo de produção e reprodução da vida, por isto, é maior que a escola, embora a escola seja fundamental para os Povos do semiárido, se apropriarem dos conhecimentos sistematizados ao longo da história pela humanidade, das tecnologias e ao mesmo tempo, da cultura do seu grupo social, do seu território, dos valores que sinalizam emancipação humana, e de uma reflexão crítica sobre as marcas identitárias dos Povos do semiárido, pensados a partir da diversidade que as constitui.

Nesta perspectiva discutir sobre um currículo contextualizado, torna-se fundamental, para se contrapor a essa realidade educacional, que geralmente produz e reproduz imagens e narrativas estereotipadas da região, desenhando-a como lugar de impossibilidade de produção da vida e caracterizando as pessoas como ignorantes, desconsiderando as inúmeras potencialidades que o semiárido brasileiro comporta.

Um dos maiores desafios historicamente enfrentados na contextualização do currículo escolar, na região, reside na formação dos docentes quando pegamos os dados do Censo Escolar em relação às escolas quilombolas a fragilidade se acentua. Mesmo aqueles com habilitação em Cursos de Licenciatura Plena enfrentam sérias dificuldades na contextualização dos componentes da formação básica ou específica de sua formação. É possível compreender esse fenômeno pela forma como se dá a sua formação inicial, mediante currículos fragmentados e igualmente descontextualizados, que não consideram as experiências e realidades dos povos do semiárido e particularmente dos territórios quilombolas.

## 6. OBJETIVOS DO CURSO

### 6.1 GERAL

- Formar professores quilombolas ou que atuem em escolas localizadas ou próximo de territórios quilombolas no curso superior de Licenciatura em Educação Escolar Quilombolas para atuação nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância

### 6.2 ESPECÍFICO

- Garantir ao educando o direito a conhecer história de luta dos povos afro-brasileiros no Brasil;
- Reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;
- Promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorialização nos territórios quilombolas, dentre outras prescrições.
- Mobilizar uma formação na e para a prática docente orientada pelas concepções e princípios da Educação Escolar Quilombola, tendo como ponto de partida a experiência do educador em vista de aprimorar as práticas pedagógicas em constante diálogo entre o saber científico e os saberes da experiência.
- Preparar o professor para o gerenciamento de sua prática docente e o consequente exercício do planejamento crítico-reflexivo, visando o atendimento da diversidade que constitui as escolas quilombolas.
- Subsidiar a construção coletiva de projetos educacionais em diálogo com as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas e as demandas que envolvem os municípios de origem dos professores em formação.
- Contribuir para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades quilombolas e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações quilombolas, socializando/construindo novas alternativas de organização escolar e pedagógica para as escolas dos quilombolas;
- Promover uma formação para a práxis pedagógica que colabore com a compreensão do fenômeno educativo contemporâneo nas dimensões política, social, cultural, ambiental e humana no contexto dos territórios quilombolas.

## 7. PERFIL DO PROFISSIONAL A SER FORMADO PELO CURSO

O Licenciado em Educação Escolar Quilombolas deverá apresentar um repertório de conhecimentos profissionais orientados pelas concepções e princípios da Educação Escolar Quilombola tendo como ponto de partida os eixos problematizados definidos no currículo. Essas aprendizagens serão resultantes de vivências formativas pautadas nas inovações pedagógicas, culturais, políticas de base crítica, permitindo ao educador a construção de um perfil pedagógico-científico capaz de:

- Organizar a práxis pedagógica ancorado em princípios éticos, comprometidos com a formação de sujeitos autônomos e solidários, vislumbrando a construção de uma sociedade justa, menos desigual e antirracista;
- Mediar com competência, o processo de ensino e de aprendizagem em espaços educativos escolares e não-escolares;
- Mediar à aprendizagem de Jovens, Adultos e Idosos, adequando as práticas pedagógicas aos tempos de vida e realidade dos sujeitos, em vista de fortalecer o seu desenvolvimento e suas aprendizagens;
- Oferecer subsídios para lidar com autonomia e criticidade com os marcos legais da Educação e com os instrumentos de avaliação internos e externos;
- Criar estratégias de mediação de práticas pedagógicas e produção de conhecimentos apropriados à mudança da realidade das escolas nos territórios quilombolas;
- Fazer a gestão de processos educativos escolares e comunitários, considerando a complexidade e diversidade do semiárido, suas escolas, seus sujeitos, tempos e espaços (biomas);
- Compreender o processo histórico que envolve a complexidade das comunidades quilombolas nos estados da Paraíba e Pernambuco de forma particular e suas dimensões nacionais;

Portanto, o licenciado em Educação Escolar Quilombola será capaz de considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial no semiárido que vêm sendo desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, instituições públicas, associação de agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, etc.



## 8. CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL

O curso de **Licenciatura em Educação Escolar Quilombola** do CDSA/UFCG integra ao seu Projeto Pedagógico aquele perfil de profissional recomendado nos documentos Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e na Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O **Licenciado em Educação Escolar Quilombola** com a área de Ciências Humanas e Sociais formado pelo CDSA/UFCG poderá, assim, atuar em, pelo menos, três grandes campos profissionais:

<p><b>ENSINO</b></p>	<p>A concepção do Curso de <b>Licenciatura em Educação Escolar Quilombola</b> do CDSA/UFCG prevê a formação articulada entre ensino e pesquisa, por compreender que o ensino de qualidade é aquele que se pauta na pesquisa atualizada da realidade social.</p> <p>O egresso do curso de Licenciatura Escolar Quilombola estará apto a atuar no campo da educação, <b>nos anos finais no ensino fundamental e Ensino Médio nas escolas quilombolas na área de ciências humanas e sociais</b>, até as diferentes formas de educação promovidas por outros agentes sociais, como movimentos sociais, organizações não governamentais, empresas etc.</p>
<p><b>PESQUISA</b></p>	<p>No perfil da oferta do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola os componentes curriculares visam garantir ao futuro profissional amplo espectro de temas e abordagens de pesquisas em relação a <b>temáticas das relações étnico raciais, povos tradicionais e semiárido</b> com sua interfaces com outras dimensões do mundo social, além de fornecer oportunidade de desenvolver, ao longo do curso, atividades permanentes de pesquisa, colocando-o em contato com a realidade social que será o objeto de seu trabalho profissional.</p>

**PLANEJAMENTO,  
CONSULTORIA,  
FORMAÇÃO E  
ASSESSORIA**

Por sua natureza a **Licenciatura em Educação Escolar Quilombolas** de manter um constante diálogo com a realidade sócio-político-econômica das **comunidades quilombolas do semiárido** criará a possibilidade de o egresso intervir pedagogicamente no espaço escola formal, bem como, em outros espaços formativos também importantes na organização dos territórios tradicionais.

Neste sentido, os egressos devem estar preparados para se inserirem enquanto cidadãos conscientes, ativos e autônomos, no complexo contexto social e institucional das sociedades contemporâneas, nas quais ao lado de uma visão interdisciplinar são imprescindíveis modelos teóricos flexíveis e abertos a intervenções relacionadas aos inúmeros desdobramentos do desenvolvimento tecnológico sobre o espaço de atuação profissional. Os egressos devem, portanto, estar preparados para atuarem de modo inovador e atentos à diversidade de perspectivas teóricas e práticas do mundo contemporâneo, serem profissionais politicamente motivados a lidar com a diversidade da população atendida pela escola, além de transitarem com desenvoltura e criatividade pelas diferentes instâncias do saber e da instituição escolar, tendo como foco a construção de uma escola antirracista.

## 9. PERFIL DO DOCENTE FORMADOR

Ao corpo docente do **Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola** será atribuída a responsabilidade pelo planejamento e operacionalização do ensino, pesquisa e extensão a partir dos **eixos problematizadores** - **a)** memória coletiva; **b)** línguas remanescentes; **c)** marcos civilizatórios; **d)** práticas culturais; **e)** tecnologias e formas de produção do trabalho; **f)** acervos e repertórios orais; **g)** festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; **h)** territorialidade. Espera-se que o docente se caracterize por:

- ✓ Envolver-se com a realidade na qual está inserido, na busca de construir um conhecimento integrado e contextualizado sobre a realidade das

Comunidades Remanescentes de Quilombo do semiárido, a partir da área de conhecimento a que estará vinculado, de modo a não reproduzir hiatos entre o conteúdo trabalhado e a realidade sobre a qual deverá produzir, refletir, sistematizar e transmitir conhecimentos;

- ✓ Desenvolver suas atividades tendo como norte os eixos problematizadores e a partir destes construir de forma integrada com outros docentes as estratégias de ensino, os projetos educativos de extensão e os projetos de pesquisa, fortalecendo o tempo comunidade a partir do princípio da alternância, incentivando e possibilitando a participação coletiva dos educandos(as), nas ações e projetos que visem a construção de alternativas sustentáveis, tanto do ponto de vista educacional, social, cultural, ambiental e econômico para a realidade a qual estará inserido junto a seus educandos (as), quanto, uma educação antirracista.

### 9.1 Corpo docente

Nº	Docente	Área de formação	Titulação	Instituição	Lattes
01	Wallace Gomes Ferreira de Souza	Antropologia	Doutor	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/5710716878516059">http://lattes.cnpq.br/5710716878516059</a>
02	Aldinete Silvino de Lima	Educação Matemática	Doutora	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/7418494748398866">http://lattes.cnpq.br/7418494748398866</a>
03	Denise Xavier Torres	Educação	Doutora	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/6913539254861756">http://lattes.cnpq.br/6913539254861756</a>
04	Sônia Maria Lira Ferreira	Filosofia	Doutora	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/8440115552221893">http://lattes.cnpq.br/8440115552221893</a>
05	Luan Gomes dos S. Oliveira	Sociologia	Doutor	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/2784352958535431">http://lattes.cnpq.br/2784352958535431</a>
06	Valdonilson B. dos Santos	Antropologia	Doutor	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/1806134985">http://lattes.cnpq.br/1806134985</a>

					702314
07	Hiago Trindade de Lira Silva	Serviço Social	Doutor	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/2771002230887296">http://lattes.cnpq.br/2771002230887296</a>
08	Paulo Cesar Oliveira Diniz	Sociologia	Doutor	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/7819000664910614">http://lattes.cnpq.br/7819000664910614</a>
09	Carla Mailde Feitosa Santa Cruz	Educação do Campo/Direitos Humanos	Mestra	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/9113071813441768">http://lattes.cnpq.br/9113071813441768</a>
10	Kátia Ramos Silva	Sociologia	Doutora	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/7425924217515123">http://lattes.cnpq.br/7425924217515123</a>
11	Simone Salvador de Carvalho	Educação	Mestra	AESA	<a href="http://lattes.cnpq.br/1534650348087844">http://lattes.cnpq.br/1534650348087844</a>
12	Marinalva Vilar de Lima	História	Doutora	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/1606519856715259">http://lattes.cnpq.br/1606519856715259</a>
13	Fabiano Custódio de Oliveira	Geografia	Doutor	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/8863482545802399">http://lattes.cnpq.br/8863482545802399</a>
14	Luciano Barbosa Justino	Literatura	Doutor	UEPB	<a href="http://lattes.cnpq.br/7867334606136778">http://lattes.cnpq.br/7867334606136778</a>
15	José Marciano Monteiro	Sociologia	Doutor	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/1364782229198714">http://lattes.cnpq.br/1364782229198714</a>
16	Mônica Martins Negreiros	Língua Portuguesa e Linguística	Doutora	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/2383235196053330">http://lattes.cnpq.br/2383235196053330</a>
17	Geonara de Souza Oliveira	Libras	Especialista	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/6838842749696765">http://lattes.cnpq.br/6838842749696765</a>
18	Melânia Nóbrega Pereira de Farias	Antropologia	Doutora	UEPB	<a href="http://lattes.cnpq.br/6727443660180408">http://lattes.cnpq.br/6727443660180408</a>

<b>19</b>	Emanuelle Cristina da Silva Fernandes	Sociologia	Mestra	AESA	<a href="http://lattes.cnpq.br/0231895578655879">http://lattes.cnpq.br/0231895578655879</a>
<b>20</b>	Guilherme Augusto Diniz	Linguística, Letras e Artes	Mestre	UFMG	<a href="http://lattes.cnpq.br/6731893565965786">http://lattes.cnpq.br/6731893565965786</a>
<b>21</b>	Rosana de Medeiros Silva	Ciências Sociais	Mestra	PPGCS/ UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/1263483100996253">http://lattes.cnpq.br/1263483100996253</a>
<b>22</b>	Luciana Leandro da Silva	Educação	Doutora	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/6417395216828103">http://lattes.cnpq.br/6417395216828103</a>
<b>23</b>	Valdir José Costa Padilha	Agroecologia, Apicultura e Meliponicultur a	Mestre	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/6281749385816152">http://lattes.cnpq.br/6281749385816152</a>
<b>24</b>	Júnia Marúcia Trigueiro de Lima	Antropologia	Doutora	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/9994199425868630">http://lattes.cnpq.br/9994199425868630</a>
<b>25</b>	Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima	Sociologia	Doutora	UFCG	<a href="http://lattes.cnpq.br/1562460183286851">http://lattes.cnpq.br/1562460183286851</a>

## 10. NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS PELO CURSO E FORMAS DE INGRESSO

A entrada no **Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola** acontecerá no âmbito do Edital nº 23/2023 com oferta de **70 (setenta) vagas em regime presencial com alternância (tempo universidade/tempo comunidade), sendo 35 (trinta e cinco) em 2024 e 35 (trinta e cinco) em 2025**. O ingresso no Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola se fará em **vestibular específico** considerando os critérios estabelecidos pelo Programa Nacional de Formação à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE – Edital nº 23/2023).

## 11. DA ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO

Conforme ventilado anteriormente, o curso tem no regime de alternância dos tempos educativos, Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) a possibilidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido a importância da pesquisa como uma prática possível em toda ação educativa e, especialmente, para ser desenvolvida no curso, tem na sua especificidade pedagógica o desafio de relacionar o TU ao TC, associando o conhecimento teórico às atividades de extensão nas comunidades, sendo permeadas, portanto, pela pesquisa. Acreditando na possibilidade de comunicação desses três eixos o projeto do curso tem na matriz curricular componentes que dialogam entre si e ao mesmo tempo indicam necessariamente a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão.

O ensino, a pesquisa e extensão se configuram parte constitutiva da formação e da prática docente. Formar professores extensionistas pressupõe a inclusão da prática investigativa na sua formação e o desenvolvimento da capacidade de observar a realidade e intervir. Nessa perspectiva, se faz necessário integrar a dimensão prática, bem como, a extensão e a pesquisa, desde os primeiros períodos do Curso.

Para tanto, consideramos na elaboração da presente proposta a Resolução nº 07/2018 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201. No curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola são

destinadas 210 horas que corresponde a 14 créditos perfazendo um total de 10,75% da carga horária curricular estudantil, para o trabalho voltado ao ensino/extensão através dos componentes curriculares distribuídos conforme quadro abaixo. Um docente da universidade é responsável pelo componente curricular e articula o trabalho de campo (TC) entre todos os componentes curriculares do curso e os professores cursistas.

### Distribuição da carga horária de extensão por componente curricular e períodos letivos

<b>1º período letivo</b>			
<b>N</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Extensão</b>	<b>Tempo Formativo</b>
01	Sociologia e Semiárido	15h	Tempo Comunidade
02	Pedagogia da Alternância	15h	
03	Seminário de Alternância I	15h	
<b>Total</b>		<b>45h</b>	
<b>2º período letivo</b>			
<b>N</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Extensão</b>	<b>Tempo Formativo</b>
01	Racismo ambiental, territorialidades e comunidades tradicionais	15h	Tempo Comunidade
02	Antropologia Cultural	15h	
03	Seminário de Alternância II	15h	
<b>Total</b>		<b>45h</b>	
<b>3º período letivo</b>			
<b>N</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Extensão</b>	<b>Tempo Formativo</b>
01	Religião e Religiosidade Afro-indígena-brasileira	15h	Tempo Comunidade
02	Agroecologia e Semiárido	15h	
03	Seminário de Alternância III	15h	
<b>Total</b>		<b>45h</b>	
<b>4º período letivo</b>			
<b>N</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Extensão</b>	<b>Tempo Formativo</b>
01	Gênero, sexualidade e a questão racial	15h	Tempo Comunidade
02	Seminário de Alternância IV	15h	
03	Etnomatemática e Educação para as relações étnico raciais	15h	
<b>Total</b>		<b>45h</b>	
<b>5º período letivo</b>			
<b>N</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Extensão</b>	<b>Tempo Formativo</b>
01	Seminário de Alternância V	15h	Tempo Comunidade
02	Educação e Direitos Humanos	15h	
<b>Total</b>		<b>30h</b>	
<b>Total Geral</b>		<b>210h</b>	

## 12. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O currículo da Licenciatura em Educação Escolar Quilombolas leva em consideração 8 (oito) eixos problematizadores:

**Diagrama 1 – Eixos problematizadores**



A estruturação curricular do curso foi formulada levando em consideração as especificidades de **uma oferta de 2ª Licenciatura**, tendo como foco os profissionais que atendam as populações quilombolas rurais e urbanas do semiárido. É oportuno destacar que o trabalho docente nas escolas em territórios quilombolas devem considerar nas ações educativas as mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica existentes nos quilombos, e para tanto, torna-se necessário a utilização de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas, dimensões preconizadas pelas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombolas.

Para tanto, a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, fica assim distribuída pelos eixos formativos e as dimensões da formação:



## a) Distribuição da carga horária/créditos por eixo e demissões formativas

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (CH)				CRÉDITOS (CR)	%
	Teórica	Prática	Extensão	Total		
Conteúdos Básicos Obrigatórios (Grupo I e II)	795	375	210	1380	92	70,8%
<b>Complementares Obrigatórios</b>						
Estágio Curricular Supervisionado	60	150	-	210	14	10,75%
Trabalho de Conclusão de Curso	60	60	-	120	8	6,15%
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	60	60	-	120	8	6,15%
Optativos	60	60	-	120	8	6,15%
<b>Total</b>	<b>1.035</b>	<b>705</b>	<b>210</b>	<b>1950</b>	<b>130</b>	<b>100%</b>
<b>Carga Horária Total do Curso</b>	<b>1.950</b>				<b>130</b>	<b>100</b>
<b>Carga Horária Total das Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE)</b>	<b>210</b>				<b>14</b>	<b>10,75%</b>

## b) Distribuição da carga horária/ créditos dos componentes básicos obrigatórios

## ✓ Formação Específica

Componente Curricular	CR	Carga Horária		Pré-Requisito	Co- Requisito	Unidade Ofertante
		Teórica/Prática	Extensão			
Filosofia e Diversidade	4	60	-	-	-	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais ou docentes convidados conforme previsão do
Sociologia e Semiáriodo	4	45	15	-	-	
Estado, poder e povos tradicionais no Brasil	4	60	-	-	-	

Políticas públicas, Igualdade racial e povos tradicionais	4	60	-	-	-	Programa Nacional de Formação à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE/ Edital nº 23/2023)
Movimentos Sociais e relações étnico raciais na América Latina	4	60	-	-	-	
Racismo ambiental, territorialidades e comunidades tradicionais	4	45	15	-	-	
Antropologia Cultural	4	45	15	-	-	
Religião e religiosidade Afro-Indígena-Brasileira	4	45	15	-	-	
Literatura Africana e Afro-Brasileira	4	45	-	-	-	
Agroecologia e Semiárido	4	45	15	-	-	
Gênero, sexualidade e a questão racial	4	45	15	-	-	
Capital trabalho e educação	4	45	-	-	-	
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>600</b>	<b>90</b>			

✓ **Formação Pedagógica e integradora**

Componente Curricular	CR	Carga Horária		Pré-Requisito	Co- Requisito	Unidade Ofertante
		Teórica/Prática	Extensão			
Educação das Relações Étnico-Educação Raciais	4	60	-	-	-	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais ou docentes convidados conforme previsão do Programa Nacional de Formação à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR
Leitura e Produção Textual	2	30	-	-	-	
Pedagogia da Alternância	4	45	15	-	-	
Educação Escolar Quilombola	4	60	-	-	-	
Avaliação dos Processos Educacionais nas Escolas Quilombolas	2	30	-	-	-	
Metodologia do ensino das	4	60	-	-	-	

Ciências Humanas e Sociais						EQUIDADE/ Edital nº 23/2023)
Currículo e Escolas Quilombolas	2	30	-	-	-	
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	2	30	-	-	-	
Etnomatemática e Educação para as Relações Etnico Raciais	4	45	15	-	-	
Elaboração de material didático	2	30	-	-	-	
Educação e Direitos humanos	4	45	15	-	-	
Seminário de Alternância I	2	15	15	-	-	
Seminário de Alternância II	2	15	15	-	-	
Seminário de Alternância III	2	15	15	-	-	
Seminário de Alternância IV	2	15	15	-	-	
Seminário de Alternância V	2	15	15	-	-	
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>540</b>	<b>120</b>			

**b) Distribuição da carga horária/ créditos dos componentes complementares obrigatórios**

Componente Curricular	CR	Carga Horária		Pré-Requisito	Co- Requisito	Unidade Ofertante
		Teórica/Prática	Extensão			
Estágio curricular Supervisionado	14	210	-	Avaliação dos processos Educacionais nas Escolas Quilombolas	-	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais ou docentes convidados conforme previsão do Programa Nacional de Formação à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE/ Edital nº 23/2023)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	8	120	-	Seminário de Alternância I; II e II	-	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	8	120	-	-	-	
Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE) <sup>1</sup>	14	-	210	-	-	

<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>450</b>	<b>210</b>	
--------------	-----------	------------	------------	--

**c) Distribuição da carga horária/ créditos dos componentes do núcleo de conteúdos optativos**

Componente Curricular	CR	Carga Horária		Pré-Requisito	Co- Requisito	Unidade Ofertante
		Teórica/Prática	Extensão			
Pobreza e Desigualdade Social	2	30	-	-	-	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais ou docentes convidados conforme previsão do Programa Nacional de Formação à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE/ Edital nº 23/2023)
Antropologia Visual	2	30	-	-	-	
Turismo Étnico	2	30	-	-	-	
África e Ciências Humanas	2	30	-	-	-	
Ecologia do Semiárido	2	30	-	-	-	
Artes Cênicas e Estéticas Negras	2	30	-	-	-	
Arte e Educação	2	30	-	-	-	
História Oral	2	30	-	-	-	
Solos e Semiárido	2	30	-	-	-	
Apicultura e Meliponicultura do Semiárido	2	30	-	-	-	
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>300</b>				

**12.1. Organização do trabalho pedagógico**

TEMPOS FORMATIVOS	MESES					
	1º Mês	2º Mês	3º Mês	4º Mês	5º Mês	6º Mês
<b>TEMPO UNIVERSIDADE</b>	X 08h	X 08h		X 08h	X 08h	
<b>TEMPO COMUNIDADE</b>			X 14h* 89h**			X 14h 89h

As atividades pedagógicas do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombolas, serão organizadas em dois tempos formativos, hora denominados:

1. **Tempo Universidade (TU):** período em os cursistas estarão em atividades formativas no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);
2. **Tempo Comunidade (TC):** Atividades práticas, pesquisa, atividades complementares e estágio a serem desenvolvidas nas instituições escolares quilombolas da rede pública dos estados da Paraíba e Pernambuco e nas organizações, instituições não escolares que desenvolvem práticas educativas e nas comunidades remanescentes de quilombo com carga horária definida por cada componente curricular. As atividades no TC serão realizadas sobre a orientação dos docentes de cada período letivo de forma íntegra e registrados em instrumento pedagógico próprio.

\* Referente aos componentes com carga horário de 60h;

\*\* Referente ao componente de Estágio Curricular Supervisionado.

## 12.2. Estrutura curricular

A matriz curricular está organizada em três níveis de formação articulados e integrados, que se refletirá na organização docente em relação a organização do tempo pedagógico (tempo universidade/tempo comunidade). O Curso observará em sua estruturação a oferta de disciplinas por estudos assim constituídos:

<b>Formação Específica</b>	Caracteriza-se pela componente curricular da formação geral do alunado nas áreas específicas das Ciências Humanas e Sociais, objetivando a problematização das questões étnico-raciais, as especificidades dos povos quilombolas e as dimensões sócio-históricas e culturais.
<b>Formação Pedagógica e Integradora</b>	Caracteriza-se pelos componentes curriculares da formação pedagógica e integradora, que objetivam pensar o espaço escolar, sua organização política pedagógica.

<b>Prática Pedagógica e de Pesquisa</b>	Caracteriza-se pelos componentes curriculares da dimensão prática em relação ao exercício docente nas escolas quilombolas e na compreensão que o fazer docente se faz numa relação dialógica entre pesquisa-ação, concebendo o professor/professora como pesquisador/pesquisadora.
---	--

<b>QUADRO CURRICULAR</b>		
<b>EIXOS FORMATIVOS</b>		
<b>Formação Específica</b>	<b>Formação Pedagógica e Integradora</b>	<b>Formação Prática e de pesquisa</b>
<b>Filosofia Africana e Afro-Brasileira</b>	<b>Educação das Relações Étnico-Educação Raciais</b>	<b>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC1)</b>
<b>Sociologia e Semiárido</b>	<b>Leitura e Produção Textual</b>	<b>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC 2)</b>
<b>Estado, poder e povos tradicionais no Brasil</b>	<b>Pedagogia da Alternância</b>	<b>Estágio Curricular Supervisionado</b>
<b>Políticas Públicas, Igualdade Racial e povos tradicionais</b>	<b>Educação Escolar Quilombola</b>	
<b>Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais na América Latina</b>	<b>Avaliação dos Processos Educacionais nas Escolas Quilombolas</b>	
<b>Racismo ambiental, territorialidades e comunidades tradicionais</b>	<b>Metodologia do ensino das Ciências Humanas e Sociais</b>	
<b>Antropologia Cultural</b>	<b>Currículo e Escolas Quilombolas</b>	
<b>Literatura Africana e Afro-Brasileira</b>	<b>Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)</b>	
<b>Religião e Religiosidade Afro-Índigenas-Brasileira</b>	<b>Etnomatemática e Educação para as Relações Étnico Raciais</b>	
<b>Agroecologia e Semiárido</b>	<b>Elaboração de material didático</b>	
<b>Gênero, sexualidade e</b>	<b>Educação e Direitos</b>	

<b>a questão racial</b>	<b>humanos</b>	
<b>Capital, Trabalho e Educação</b>	<b>Seminário de Alternância I</b>	
	<b>Seminário de Alternância II</b>	
	<b>Seminário de Alternância III</b>	
	<b>Seminário de Alternância IV</b>	
	<b>Seminário de Alternância V</b>	

### 12.3 FLUXOGRAMA – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

1º período	2º período	3º período	4º período	5º período
Filosofia Africana e Afro-Brasileira CR 4 60h	Educação Escolar Quilombola CR 4 60h	Literatura Africana e Afro-Brasileira CR 4 60h	Optativa CR 2 30H	Optativa CR 2 30H
Sociologia e Semiárido CR 4 60h	Políticas Públicas, Igualdade Racial e povos tradicionais CR 4 60h	Religião e Religiosidade Afro-Indígenas-Brasileira CR 4 60h	Optativa CR 2 30H	Optativa CR 2 30H
Educação das Relações Étnico-Raciais CR 4 60h	Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais na América Latina CR 4 60h	Metodologia do ensino das Ciências Humanas e Sociais CR 4 60h	Gênero, sexualidade e a questão racial CR 4 60h	Elaboração de material didático CR2 30h
Leitura e Produção Textual CR 2 30h	Racismo ambiental, territorialidades e comunidades tradicionais CR 4 60h	Currículo e Escolas Quilombolas CR 2 30h	Capital, Trabalho e Educação CR4 60h	Educação e Direitos humanos CR 4 60h
Pedagogia da Alternância CR 4 60h	Avaliação dos Processos Educacionais nas Escolas Quilombolas CR 2 30h	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) CR2 30h	Etnomatemática e Educação para as Relações Étnico Raciais CR 4 60h	Estágio Curricular Supervisionado CR 14 210h



Estado, poder e povos tradicionais no Brasil CR 4 60h	Antropologia Cultural CR 4 60h	Agroecologia e semiárido CR 4 60h	TCC 1 CR 4 60h	TCC 2 CR 4 60h
Seminário de Alternância I CR 2 30h	Seminário de Alternância II CR 2 30h	Seminário de Alternância III CR 2 30h	Seminário de Alternância IV CR 2 30h	Seminário de Alternância V CR 2 30h
<b>CR 24</b>	<b>CR 24</b>	<b>CR 22</b>	<b>CR 22</b>	<b>CR 30</b>
<b>360h</b>	<b>360h</b>	<b>330h</b>	<b>330h</b>	<b>450h</b>

Legenda

- Formação Específica
- Formação Pedagógica e Integradora
- Formação Prática e de Pesquisa
- Optativas

**12.4 Matriz curricular (Ciências Humanas e Sociais)**

<b>DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES</b>					
<b>Etapa Tempo Universidade (TU)</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Horas Totais</b>	<b>Horas TU*</b>	<b>Horas TC**</b>	<b>Total de Créditos</b>
<b>1º período</b>	Filosofia Africana e Afro-Brasileira	60h	32h	28h	4
	Sociologia e Semiárido	60h	32h	28h	4
	Educação das Relações Étnico-Educação Raciais I	60h	32h	28h	4
	Leitura e Produção Textual	30h	30h	-	2
	Pedagogia da Alternância	60h	32h	28h	4
	Estado, poder e povos tradicionais no Brasil	60h	32h	28h	4
	Seminário de Alternância I	30h	10h	20h	2
<b>Carga horária</b>		<b>360h</b>	<b>192h</b>	<b>168h</b>	<b>24</b>
<b>2º período</b>	Educação Escolar Quilombola	60h	32h	28h	4
	Políticas Públicas, Igualdade Racial e povos tradicionais	60h	32h	28h	4
	Movimentos sociais e relações étnico raciais na américa latina	60h	32h	28h	4
	Racismo ambiental, territorialidades e comunidades tradicionais	60h	32h	28h	4
	Avaliação dos Processos educacionais nas Escolas Quilombolas	30h	15h	15h	2
	Antropologia Cultural	60h	32h	28h	4
	Seminário de Alternância II	30h	10h	20h	2
<b>Carga horária</b>		<b>360h</b>	<b>192h</b>	<b>168h</b>	<b>24</b>
<b>3º período</b>	Literatura Africana e Afro-Brasileira	60h	32h	28h	4
	Religião e Religiosidade Afro-Indígena-Brasileira	60h	32h	28h	4
	Metodologia do ensino das Ciências Humanas e Sociais	60h	32h	28h	4

	Currículo e Escolas Quilombolas	30h	20h	10h	2
	Língua Brasileira de Sinais	30h	20h	10h	2
	Agroecologia e semiárido	60h	32h	28h	4
	Seminário de Alternância III	30h	10h	20h	2
<b>Carga horária</b>		<b>330h</b>	<b>178h</b>	<b>152h</b>	<b>22</b>
<b>4º período</b>	Optativa (Grupo II)	30h	30h	-	2
	Optativa (Grupo I)	30h	30h	-	2
	Gênero, sexualidade e a questão racial	60h	32h	28h	4
	Capital, trabalho e educação	60h	32h	28h	4
	Etnomatemática e Educação para as Relações Étnico Raciais	60h	32h	28h	4
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC 1)	60h	32h	28h	4
	Seminário de Alternância IV	30h	10h	20h	2
<b>Carga horária</b>		<b>330h</b>	<b>198h</b>	<b>132h</b>	<b>22</b>
<b>5º período</b>	Optativa (Grupo II)	30h	30h	-	2
	Optativa (Grupo II)	30h	30h	-	2
	Elaboração de material didático	30h	15h	15h	2
	Educação e Direitos Humanos	60h	32h	28h	4
	Estágio Curricular Supervisionado	210h	32h	178h	14
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC 2)	60h	32h	28h	4
	Seminário de Alternância V	30h	10h	20h	2
<b>Carga horária</b>		<b>450h</b>	<b>188h</b>	<b>262h</b>	<b>30</b>

\* Tempo Universidade; \*\* Tempo Comunidade

### 13. EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS

#### 13.1 Componentes curriculares formação específica (Obrigatória)

<b>Nome do componente curricular:</b> Estado, poder e povos tradicionais no Brasil	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> A Formação do Estado brasileiro. Estado e processos de hierarquização social. Escravidão, racismo e branquitude. Colonialismo e conflitos. Relações de poder e resistência. Geografia dos povos tradicionais. Da luta por direito à luta por reconhecimento.		
<b>Bibliografia Básica:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. NASCIMENTO, Abdias. <b>O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado</b>. Editora Perspectiva SA, 2016.</li> <li>2. SOUZA, Jessé. <b>A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica</b>. Editora ufmg, 2003.</li> <li>3. THEODORO, Mário. <b>A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil</b>. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.</li> </ol>		
<b>Bibliografia Complementar:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. MONTEIRO, José Marciano. <b>A política como negócio de família: para uma sociologia política das elites e do poder político familiar</b>. São Paulo: LiberArs, 2017.</li> <li>2. RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira. MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. FREDRICH, Maria Salomé Lopes. <b>A geografia dos povos tradicionais</b>. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.</li> <li>3. ROCHA, Emerson Ferreira. <b>O negro no mundo dos ricos: um estudo sobre a disparidade racial de riqueza com os dados do Censo 2010</b>. EditoraUnB, 2019.</li> <li>4. SOUZA, Jessé. <b>A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato</b>. Leya, 2017.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Movimentos sociais e relações étnico raciais na américa latina	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		

**Ementa:** A Diáspora na América Latina. Movimentos sociais negros latino-americanos. Intelectuais negros(as) latino-americanos(as). A situação atual da população negra na América Latina.

**Bibliografia Básica:**

1. ALVAREZ, Sonia E; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo.(Org.) **Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos:** novas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
2. GATES JR, Henry Louis. **Os negros na América Latina.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
3. HERNÁNDEZ, Tanya Katerí. **Subordinação racial no Brasil e na América Latina:** o papel do estado, o direito costumeiro e a nova resposta dos direitos civis. Salvador: EDUFBA, 2017.

**Bibliografia complementar:**

1. BRANDÃO, Antonio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos culturais da juventude.** São Paulo: Moderna, 1990.
2. HALL, Stuart. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed.UFMG / Brasília: UNESCO, 2003, p. 51-95.
3. REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil:** a história do levante dos malês em 1835. Ed. Rev. Ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
4. MUNANGA, Kabengele. Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP, 1996.

<b>Nome do componente curricular:</b> Literatura Africana e Afro-Brasileira	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	Grupo:	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Processos de semiotização da identidade e da cultura africana e afro-brasileira em obras e excertos de obras da literatura africana e brasileira de língua portuguesa numa perspectiva comparada. Estudo crítico de obras e excertos de obras de escritores africanos e afro-brasileiros de língua portuguesa representativos para a constituição de uma literatura africana e afro-brasileira, seus temas, seus contextos e gêneros literários. Discussão e elaboração de estratégias de ensino da literatura africana e afro-brasileira de língua portuguesa.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. <b>Terceira margem</b>, 23, 2010.</li> <li>2. FIGUEIREDO, Eurídice. <b>Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura.</b> Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.</li> <li>3. MARTIN, Vilma Lia de Rossi. <a href="#">Algumas propostas para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Médio.</a> <b>NEPA</b>, UFF, 2016.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar</b>		

1. DERIVE, Jean. **Oralidade, literarização e oralização da literatura**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010.
2. FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
3. GLISSANT, Edouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
4. LEITE, Ana Mafalta. Perspectivas teóricas e críticas nas literaturas africanas e a perspectiva pós-colonial. **Diadorim**, UFRJ, 2016, p. 142-149.

<b>Nome do componente curricular:</b> Sociologia e Semiárido	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> O Semiárido no Mundo e no Brasil; Semiárido, definição, características e especificidades; Ocupação e povoamento do semiárido brasileiro; A “emergência” de sujeitos educativos, identitários e das questões raciais no semiárido; Desenvolvimento sustentável e territorialidades no semiárido.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ALBUQUERQUE JR., Durval M. de. A invenção do Nordeste e outras artes. Recife: Massangana; São Paulo: Cortez Editora. 1999.</li> <li>2. CAPRA, F. Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix; 2006.</li> <li>3. 1. KÜSTER, A. K.; MATTOS, B. H. O. de M. Educação no contexto do semiárido brasileiro. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SABOURIN, E.; CARON, P. Camponeses do sertão: mutações das agriculturas familiares no Nordeste do Brasil. Brasília: Embrapa, 2003.</li> <li>2. SILVA, R. M. A. Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil. 2010.</li> <li>3. TELES, R. Tecnologias sociais para a convivência com o semiárido: uso de cisternas domiciliares em comunidades rurais do Ceará. <i>Revbea</i>, São Paulo, v. 15, n. 5, p.320-332, 2020. DOI: 10.34024/revbea.2020.v15.9984.</li> <li>4. WELCH, C. et. al. Camponeses Brasileiros (v. 1-9). São Paulo: Editora UNESP; Brasília: NEAD, 2009.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Filosofia Africana e Afro-Brasileira	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<p><b>Ementa:</b> Mito e Filosofia Africana. História da Filosofia. Conceitos de ancestralidade; Ubuntu ; Racismo Estrutural; Muntuísmo; Quilombo. Perspectivas filosóficas sobre diversidade, diferença, etnia, raça, racialização, identidade, gênero e condições físicas e mentais. A Ética e as Diferenças Culturais. Diversidade como dimensão constitutiva da condição humana, alteridade e direitos humanos na Filosofia. Ensino de filosofia. Ruptura epistêmica. Teoria feminista negra.</p>		
<p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>MULUNDWE, Banza Mewpu; TSHAHWA, Muhota. Mito, Mitologia e Filosofia Africana. Mitunda. <b>Revue des Cultures Africaines</b>. V. 4, n. especial, 2007. Disponível em: <a href="https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/banza_mwepu_mulundwe_muhota_tshahwa_-_mito_mitologia_e_filosofia_africana.pdf">https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/banza_mwepu_mulundwe_muhota_tshahwa_-_mito_mitologia_e_filosofia_africana.pdf</a>.</li> <li>MAKUMBA, Maurice M. <b>Introdução à filosofia africana</b>. Passado e presente. Maputo/Luanda: Paulinas, 2014.</li> <li>VASCONCELOS, Francisco Antonio. <b>A Filosofia nos filósofos africanos</b>. Teresina: Entre Trópicos Editora, 2022.</li> </ol> <p><b>Bibliografia complementar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>CARNEIRO, Sueli. <b>Racismo, Sexualidade e Desigualdade no Brasil</b>. SP: Selo Negro, 2011.</li> <li>SANTOS, Gislene Aparecida dos. Filosofia, diversidade e a questão do negro: argumentos criados no seio da filosofia podem nos auxiliar a entender a questão racial contemporânea? <b>Revista da ABPN</b>. V. 1, n. 2 - jul-out de 2010. Disponível em <a href="http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/288">http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/288</a>.</li> <li>OLIVEIRA, Eduardo David de. <b>Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira</b>. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.</li> <li>NASCIMENTO, Abdias. <b>Quilombismo</b>. Documentos de uma militância pan-africanista. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Políticas Públicas, Igualdade Racial e povos tradicionais	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Conceitos de políticas públicas. Abordagens teóricas do estudo das políticas públicas. Dimensões de análise das políticas públicas. Os Movimentos Sociais na Formulação de Políticas Públicas. A Conferência de Durban como marco das políticas de promoção da igualdade racial. Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR. Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR; Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR. Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR; Políticas Antirracistas no Mundo.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira, (Orgs). Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes. Brasília: Ipea, 2013.</li> <li>2. FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 18, n. 51, fevereiro de 2003, pp. 21-29.</li> <li>3. HEIDEMANN, Francisco Gabriel, SALM, José Francisco (orgs.), Políticas públicas e desenvolvimento. Brasília: Editora da UnB, 2009.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. COSTA, F. L. da; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. Revista de Administração Pública, v. 37, n. 5, set.-out. 2003.</li> <li>2. ARRUDA, Tatiana. Igualdade racial e étnica. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em &lt;<a href="http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/520765/igualdade_racial_e_etnica_1ed.pdf">http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/520765/igualdade_racial_e_etnica_1ed.pdf</a>&gt;. Acessado em 1o de Março de 2018.</li> <li>3. SECCHI, Leonardo. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. Ed. São Paulo: Cengage, 2013.</li> <li>4. SOUZA, Celina. Estado da arte em políticas públicas, in HOCHMAN, Gilberto, ARRETCHE, Marta Teresa da Silva, MARQUES, Eduardo Cesar (org.) Políticas públicas no Brasil, Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Antropologia Cultural	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Antropologia como saber científico. A Antropologia como estudo do		



outro: diversidade e relativismo cultural; o estudo da totalidade. Construção do conceito de cultura, a partir do estudo das diferentes abordagens antropológicas e da análise de diversos contextos histórico-culturais. Cultura e educação como processo de formação humana. Encontro cultural: identidade e alteridade. O problema do etnocentrismo. A diversidade cultural.

**Bibliografia Básica:**

1. MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia Cultural. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;
2. WAGNER, Roy. A invenção da Cultura. São Paulo-SP: Ubu Editora, 2017.
3. ROCHA, Everardo P. Guimarães: O que é Etnocentrismo. 2. ed. São Paulo, Brasiliense: 1985 (Primeiros Passos, 124).

**Bibliografia complementar:**

1. ERIKSEN, Thomas Hylland. História da Antropologia. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
2. LARAIA, Roque de Barros: Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986.
3. DA MATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
4. LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

<b>Nome do componente curricular:</b> Religião e Religiosidade Afro-indígena-brasileira	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Natureza e religiosidade dos (as) africanos (as). Os (as) africanos (as) e seus deuses (as). Religiosidades afro brasileiras, natureza e saúde. A religiosidade como prática de resistência e reinvenção da África. Candomblé, Umbanda e Jurema: símbolos e práticas. O preconceito contra os cultos afro-brasileiros.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. BASTIDE, Roger. O Candomblé da Bahia: rito nagô. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 2001.</li> <li>2. SALLES, Sandro Guimarães de. À sombra da jurema: a tradição dos mestres juremeiros na Umbanda de Alhandra. pp.99-122 IN: Programa de Pós-Graduação em Antropologia-UFPE. <b>Revista Anthopológicas</b>. Ano 8, Volume 15 (1), Recife-PE: Ed. da UFPE, 2005.</li> <li>3. SILVA, Vagner Gonçalves. <b>Candomblé e Umbanda</b>: caminhos da devoção brasileiras. São Paulo-SP: Ática, 1994.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. BIRMAN, Patrícia. <b>O que é Umbanda</b>. São Paulo-SP: Brasilienses,</li> </ol>		

1985.

2. FERRETTI, Mundicarmo. Pureza nagô e nações africanas no tambor de mina do maranhão. IN: **Ciencias Sociales y Religión/ Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 3, n. 3, p. 75-94, oct. 2001.
3. PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 2001.
4. VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**. São Paulo-SP: Corrupio/ Círculo do Livro, 1990.

<b>Nome do componente curricular:</b> Gênero, sexualidade e a questão racial	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória

**Pré-requisito:** Não existe

**Ementa:** Gênero. Sexualidade. Raça/Etnia. Interseccionalidade. Questões políticas transversais: 'raça' e classe social. O corpo e a sexualidade como questão política de gênero.

**Bibliografia Básica:**

1. BARRETO, Raquel de Andrade. Enegrecendo o Feminismo ou Feminizando a Raça: Narrativas de Libertação em Ângela Davis e Lélia Gonzalez. Dissertação de Mestrado. Departamento de História da PUC-Rio. 2005.
2. FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINO, Ione; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org.). **Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade**. Campinas: Pontes, 2014c.
3. FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. **Gênero e raça na educação escolar**: diálogos com docentes para a diversidade. Revista Diversidade e Educação, v. 6, n. 1, Jan.-Jun., p. 39-47, 2018. doi: 10.14295/de.v6il.7926 E-ISSN: 2358-8853.

**Bibliografia complementar:**

1. FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b.
2. GUIZZO, B. S.; RIPOLL, Daniela. Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 6, 2015. ISSN 1807-1600.
3. MATTOS, Amana Rocha. Para racializar o debate de gênero e sexualidade nas escolas: desafios teóricos-metodológicos. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X
4. SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação** [recurso eletrônico]. Uruguiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

<b>Nome do componente curricular:</b> Racismo ambiental, territorialidades e comunidades tradicionais	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Compreender os conceitos de Racismo Ambiental, Territorialidades e Comunidades Tradicionais. A chave de leitura para compreender o fenômeno do racismo ambiental será a Ecologia Política.		
<b>Bibliografia Básica:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. HERCULANO, Selene. <b>O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental</b>. InterfacEHS - Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente. 2006. P. 1-20.</li> <li>2. FERREIRA, Simone Raquel Batista. <b>“Donos do lugar”</b>: a territorialidade quilombola do Sapê do Norte-ES. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia. Niterói: UFF, 2009.</li> <li>3. MONTEIRO, G. R. F. de F., &amp; ALMEIDA, A. L. L. T. de. (2020). Território e territorialidades dos povos e “comunidades tradicionais” no Brasil: uma aproximação. <i>Revista Interdisciplinar Em Educação E Territorialidade – RIET</i>, 1(1), 137–165.</li> </ol> <b>Bibliografia complementar:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ACSERALD, H. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. <i>Estudos Avançados</i>, vol. 24, n. 68, 2010. Disponível: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S01034014201000100010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S01034014201000100010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt</a></li> <li>2. DIEGUES, Antonio Carlos Sant’ana. Biodiversidade e Comunidades Tradicionais no Brasil. São Paulo: NUPAUB-USP, 1999.</li> <li>3. PAES E SILVA, Lays Helena. <b>Ambiente e justiça: sobre a utilidade do conceito de racismo ambiental no contexto brasileiro</b>. e-Cadernos CES [online], 17   2012, colocado online no dia 01 setembro 2012, consultado a 30 abril 2019. URL: <a href="http://journals.openedition.org/eces/1123">http://journals.openedition.org/eces/1123</a>; DOI: 10.4000/eces.1123</li> <li>4. LITTLE, Paul E. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia 322. Brasília: 2002.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Agroecologia e Semiárido	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Conceito e gênese da Agroecologia; Importância da biodiversidade na agricultura (fatores bióticos e abióticos); Conceito de solo. Conceito de agroecossistemas; Princípios ecológicos na agricultura: compostagem, vermicompostagem, mandalas, SAFs; Manejo ecológico de pastagens e animais: raças e pastagens adequadas ao Semi-árido; Introdução aos modelos alternativos de agricultura; Agroecologia como proposta para sistemas agrícolas sustentáveis ambientalmente, socialmente, culturalmente, economicamente, politicamente e eticamente.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ALTIERI, M.A. Agroecologia. A dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2004.</li> <li>2. GLIESSMAN, S. R. Agroecologia: Processos Ecológicos em Agricultura Sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2005.</li> <li>3. LOVATO, P.E.; SCHIMDT, W. Agroecologia e sustentabilidade no meio rural. Argos. 2006. 151p.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. v.1, n.1, p.16-37, jan./mar. 2000.</li> <li>2. FASSBENDER, H.W. Modelos edafológicos de sistemas agroflorestales. 2. ed. Turrialba: Centro Agronómico de Investigación y Enseñanza - CATIE, 1992. 530 p.</li> <li>3. LANDGRAF, M.D.; MESSIAS, R.A.; REZENDE, M.O.O. A importância ambiental da vermicompostagem: vantagens e aplicações. RIMA:2005. PIRES, F.R.; SOUZA, C.M. Práticas mecânicas de conservação do solo e da água. Viçosa: Suprema Gráfica. 2003. 176p.</li> <li>4. STEINER, R. Fundamentos da agricultura biodinâmica. São Paulo: Antroposófica, 2000.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Capital, trabalho e Educação	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Fundamentos da Economia Política. O caráter histórico do trabalho. A dupla face do trabalho no capitalismo. O processo de constituição do trabalho coletivo e educação do trabalhador rural. Modernização do campo e qualificação profissional. Sujeição da agricultura familiar ao capital. A educação diante do desemprego e da precarização do trabalho no campo: informalidade, trabalho temporário, sazonalidade, trabalho desregulamentado,		

trabalho infantil

**Bibliografia Básica:**

1. ISTVÁN, Mézaros. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
2. MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
3. MARX, Karl. Posfácio da 2ª. Edição. In: Marx, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1988. Livro Primeiro. V. I. p 17.

**Bibliografia complementar:**

1. FANI, G. F. **Diálogos de um novo tempo**. Tese de doutorado em Ciências Sociais. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1989.
2. GOMEZ, M; ARRUDA, M; FRIGOTTO, G; ARROYO, M. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.
3. RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês – trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
4. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 36. Ed. - Campinas: Autores Associados, 2003.

### 13.2 Componentes curriculares da formação pedagógica integradora (Obrigatória)

<b>Nome do componente curricular:</b> Educação Escolar Quilombola	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<p><b>Ementa:</b> Compreender teoricamente e metodologicamente a formação de Quilombos no Brasil, bem como abordar os conceitos de Quilombos Contemporâneos e Quilombismo. Discutir as influências socioambientais nos processos de demarcação e titulação da terra, juntamente com as políticas de ações afirmativas destinadas às comunidades quilombolas, abordando tanto os progressos quanto às dificuldades enfrentadas. Abordando a importância da articulação entre os saberes tradicionais e o conhecimento universal na organização do currículo escolar.</p>		
<p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. CAVALLEIRO, E. (Org.). <b>Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola.</b> São Paulo: Summus, 2001.</li> <li>2. NASCIMENTO, Beatriz Maria do. <b>O conceito de quilombo e a resistência cultural negra.</b> <i>Afrodíaspóra</i>, São Paulo, ano 3, n. 6/7, pp. 41-9, 1985.</li> <li>3. O'DWYER, Eliane Cantarino (org). <b>Quilombos: identidade étnica e territorialidade.</b> Rio de Janeiro, FGV, 2002.</li> </ol> <p><b>Bibliografia complementar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ALMEIDA, Mariléa de. <b>Territórios de afetos: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro.</b> 1ª ed. São Paulo: Elefante, 2022.</li> <li>2. Hooks, bell. <b>Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.</b> São Paulo: Editora Elefante, 2021. 295 páginas.</li> <li>3. MARQUES, Sônia Maria dos Santos. <b>Escola, práticas pedagógicas e relações raciais: a comunidade remanescente de quilombo de São Miguel,</b> 2003.</li> <li>4. MUNANGA, Kabengele. <b>Origem e histórico do quilombo na África.</b> <i>Revista USP.</i> São Paulo, nº 28,pg 56-63. 1996.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Educação e Direitos Humanos	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente Curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		

**Ementa:** Educação para os direitos humanos. Historização e evolução dos direitos humanos. A constituição brasileira e os tratados internacionais de proteção dos Direitos humanos. A educação como instrumento privilegiado para difusão, promoção e garantia de direitos humanos. Direitos humanos e transversalidade. Temas de direitos humanos.

**Bibliografia Básica:**

1. GODOY, Rosa Maria et. Al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.
2. HERRERA, Joaquín Flores. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
3. PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

**Bibliografia complementar:**

1. ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
2. COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. Saraiva Educação SA, 2001.
3. LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos avançados**, v. 11, p. 55-65, 1997.
4. PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 19, n. 117, p. 20-38, 2017.

<b>Nome do componente curricular:</b> Pedagogia da Alternância	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Pressupostos filosóficos, teórico-metodológicos da Alternância. Método que articula Tempo Universidade com Tempo Comunidade. Instrumentos pedagógicos e suas implicações com ensino, pesquisa, extensão, estágio, Trabalho de Conclusão de Curso e suas relações com a escola da educação básica de comunidades quilombolas. Plano de Estudos do Tempo Comunidade. Projeto de intervenção nas comunidades quilombolas. Elaboração do Seminário de Alternância.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ARRUDA, Marcos; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARROYO, Miguel G.; MINAYO GOMEZ, Carlos. <b>Trabalho e conhecimento:</b> dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.</li> <li>2. CHARLOT, Bernard. <b>Da relação com o saber:</b> elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.</li> <li>3. FREIRE, Paulo. <b>Ação cultural para a liberdade</b>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.</li> </ol>		
<b>Bibliografia Complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CALDART, Roseli S. (Org.). <b>Dicionário da Educação do Campo</b>. São</li> </ol>		

- Paulo: Expressão Popular, 2012
2. GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).
  3. SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
  4. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
  5. URANI, A; FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2007.

<b>Nome do componente curricular:</b> Leitura e Produção de Textos	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Concepções de leitura. Estratégias leitoras. Esquemas, resumos e sumários de textos. Noção de texto e processos de textualização. Critérios de textualização. Noção de gênero textual e tipo textual. A produção de textos. A leitura de textos. Análise e produção de gêneros acadêmico-científicos.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ANTUNES, Irandé. Lutar com palavras. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.</li> <li>2. CEREJA, W. &amp; MAGALHÃES, T.C. Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005.</li> <li>3. FULGÊNCIO. Lúcia, LIBERATO, Yara. Como facilitar a leitura. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2001.</li> <li>2. KOCH, Ingedore Villaça. &amp; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.</li> <li>3. KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. 8. ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.</li> <li>4. MACHADO, Anna Rachel (coord.); ABREU-TARDELI, Lília Santos; LOUSADA, Eliane. Resumo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.</li> </ol>		



<b>Nome do componente curricular:</b> Currículo e Escolas Quilombolas	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Fundamentos teóricos do campo do currículo. Dimensão histórica, política, social e cultural do currículo. Seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Políticas e práticas curriculares e suas influências na escola. Propostas curriculares: pressupostos teóricos, sentidos e significados. Experiências de reestruturação curricular na educação básica.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.</li> <li>2. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.</li> <li>3. SOUZA, I. A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semiárido brasileiro. São Paulo: Peirópolis, 2005.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. DOLL Jr., William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1997.</li> <li>2. GOODSON, I. O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Lisboa; Porto Editora, 2001.</li> <li>3. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997 RESAB. Currículo, contextualização e complexidade: elementos para se pensar a escola no semi-árido. Juzeiro: Selo Editorial RESAB, 2007.</li> <li>4. MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo e Complexidade: a perspectiva crítico- multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Avaliação dos Processo Educacionais nas escolas Quilombolas	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Pressupostos epistemológicos e vertentes teóricas da avaliação educacional. Avaliação como política numa perspectiva histórica e conceitual. Níveis, tipos e modalidades de avaliação de sistemas, organizações, programas e projetos educacionais. Aspectos metodológicos de avaliação educacional. Avaliação e a construção do conhecimento. Avaliação e o processo educativo.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. BORLO, MICHEL. Avaliação escolar: mitos e realidades. Porto Alegre:</li> </ol>		

Artmed, 2006.

2. HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.
3. VILLAS BOAS, B.M. de F. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção do Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

**Bibliografia complementar:**

1. ESTEBAN, M. T. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003. \_\_\_\_\_. Avaliação: uma prática em busca de novo sentido. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
2. HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação. 2005.
3. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
4. SILVA, Janssen Felipe & HOFFMANN, Jussara (orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

<b>Nome do componente curricular:</b> Língua Brasileira de Sinais - Libras	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Língua e identidade Surda. Língua de Sinais Brasileira. Libras: aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. A gramática espacial das Libras. Conversação em Libras.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. COUTINHO, Denise. LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa: Idéia, 1996, vol. I.</li> <li>2. _____. Denise. LIBRAS e língua portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa: Arpoador, vol. II, 2000.</li> <li>3. QUADROS, Ronice de. e KARNOPP, Lodenir B. Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática da língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro UFRJ, 1995.\</li> <li>2. FELIPE, Tanya A. Introdução à gramática da LIBRAS. In: Brasil, Língua Brasileira de Sinais. Brasília: SEESP, série Atualidades Pedagógicas, vol. III, 1997.</li> <li>3. _____, Tanya A. Libras em contexto: curso básico, livro do professor e do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.</li> <li>4. LOPES, Maura (Orgs). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Educação das Relações Étnico raciais	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Especificidades das relações étnico-raciais no Brasil. Construção histórica das desigualdades entre a população negra e a população branca. Lutas e reivindicações do movimento negro por escolarização. Diversidade étnico-racial e currículo. A Lei no 10.639/2003 e a Lei no 11.645/2008. O ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.</li> <li>SANTOS, Gislene Aparecida dos. A invenção do “ser negro”: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.</li> <li>GOMES, Nilma Lino. (Org) Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escola. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), 2015, v. 01, p. 256-267. Disponível em: <a href="http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139/423">http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139/423</a>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.</li> <li>MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. In: Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política. V. 4, No 1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014, p. 34-45. Disponível em: <a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/26989/14725">http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/26989/14725</a>&gt;. Acessado em: 07 de março de 2016. fevereiro de 2016.</li> <li>SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programa de distribuição de livros didáticos. Educação e Pesquisa, vol. 39, no. 1, jan.-mar. 2013, p. 127-143. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a09.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a09.pdf</a> Acesso em: 22 de julho de 2016.</li> <li>SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, 2015, p. 161-187. Disponível em: <a href="http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/113">http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/113</a></li> </ol>		

[7/408](#) Acesso em: 20 de março de 2016.

<b>Nome do componente curricular:</b> Elaboração de material didático	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> História e conceitos dos materiais didáticos no Brasil. Autoria, produção e mercado editorial. Política de livro didático no Brasil. Experiências de produção de materiais didáticos e pedagógicos no cotidiano escolar. Materiais didáticos em experiências de educação não formal. Material didático e as questões étnico raciais e da diversidade. Atividades práticas de elaboração de materiais.		
<b>Bibliografia básica</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. HFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto a implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional de Livro Didático In: Educação &amp; Sociedade, ano XXI, nº 70, pag. 159-170. abril/2000; Campinas: CEDES, 2000.</li> <li>2. LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual do usuário In: Em Aberto, ano 16, nº 69, jan/mar; Brasília: Em Aberto, 1996.</li> <li>3. BAZILLI, C. Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea. 1999. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CHOPPIN, Alain. CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, pag. 549-566, set/dez, 2004 In: Educação e Pesquisa, v.30, pag. 549-566, set/dez; São Paulo: USP, 2004.</li> <li>2. JUNIOR, Décio Gatti. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990) In: Cadernos Cedes, Campinas, vol. 25, nº 67, p. 365-377, set/dez; Campinas: CEDES, 2005.</li> <li>3. BRANDÃO, H. A circulação do texto didático e didatizado. Linha d'Água, São Paulo, p. 141-147, jun. 1995. Edição Especial.</li> <li>4. D'ADESKY, J. Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.</li> <li>5. LEITE, D. M. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. Psicologia, São Paulo, n.3, p.207-31, 1950.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Etnomatemática e Educação para Relações Étnico-Raciais	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Etnomatemática, diversidade cultural e relações étnico- raciais. Práticas socioculturais quilombolas e Educação Matemática. Letramento estatístico. Educação matemática crítica. Articulações entre a Educação Escolar Quilombola e a Educação Matemática Religiosidade afro brasileiro e Educação Matemática.		
<b>Bibliografia básica</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SKOVSMOSE, Ole. Educação Matemática crítica: a questão da democracia. Campinas,SP: Papyrus, 2001.</li> <li>2. FARIAS, C. A. et al. Práticas socioculturais e educação matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.</li> <li>3. D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 5º ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CAMPOS, C. R; JACOBINI, O. R; WODEWOTZKI, M. L. L. Educação estatística: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática. 2. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2013.</li> <li>2. D'AMBROSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. 23º ed. Campinas-SP: Papyrus,2009.</li> <li>3. ALRØ, H; SKOVSMOSE, Ole. Diálogo e aprendizagem em educação matemática. 2. Belo Horizonte-MG: Autentica, 2017.</li> <li>4. OLIVEIRA. Fabrício de Souza. MADRUGA. Zulma Elizabete de Freitas. Etnomatemática e Candomblé: a mística numérica por trás dos ritos. Revista de Educação Matemática em Foco.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Metodologia do ensino das Ciências Humanas e Sociais	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Conhecimento e metodologia de ensino. O espaço escolar: conhecimento e socialização. Ensino e aprendizagem: continuidades e rupturas. Sociologia: institucionalização da disciplina e propostas oficiais. Ciências Humanas: história, geografia e temas transversais no ensino fundamental e o campo de atuação do licenciado. Cultura e sociedade: as ciências sociais no ensino médio. Recursos didáticos: o uso da literatura e do cinema como recursos didáticos no ensino das Ciências Humanas. O uso do livro didático: limites e possibilidades.		

**Bibliografia básica**

1. CASTRO, A. D. A articulação da prática de ensino com as matérias pedagógicas In: BERNARDO, M. V. C. (org.) Formação do Professor: atualizando o debate. São Paulo, Educ, 1989 (Cadernos PUCSP)
2. PENTEADO, H. D. O. Prática de Ensino de Ciências Sociais In: CARVALHO, A. M. P. (org.) A formação do Professor e a Prática de Ensino. São Paulo: Pioneira, 1988.
3. SCHION, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (org.) Os 11 professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

**Bibliografia complementar:**

1. MACHADO, O. Introdução e O retorno da sociologia ao currículo do 2º grau. In: O ensino de ciências sociais na escola média. São Paulo: FEUSP, 1996 (dissertação de mestrado).
2. MEC/SEAF, Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos. Versões preliminares de História, Geografia e Pluralidade Cultural (tema transversal). Brasília, MEC/SEAF, 1997.
3. MORAES, A. C. Métodos inovadores no ensino de Sociologia no 2º grau. São Paulo: Mimeo, 1997.
4. WEBER, M. Ciência como vocação. In: Ciência e Política: duas vocações, 4. ed., Brasília, UnB, 1983.

<b>Nome do componente curricular:</b> Seminário de Alternância I	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prática de leitura orientada e produção de textos mediante a sistematização dos procedimentos de registro:esquema, fichamento, resumo, resenha, em conformidade com as Normas da ABNT.</li> <li>2. Atividades interdisciplinares orientadas e supervisionadas. Preparação e realização das “Colocações em comum” e dos “Planos de Estudos”, instrumentos fundamentais para tornar efetiva e estreita a conexão entre os tempos universidade e comunidade, nos níveis individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Processos para a construção de comunidades de aprendizagem: embarque, avaliação e desembarque dos tempos universidade. O tema do <b>Seminário de Alternância I</b> será baseado nas inspirações das temáticas estudadas no decorrer do Tempo Universidade e articulação com a realidade dos estudantes.</li> </ol>		
<b>Bibliografia básica</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. GIMONET, J-C. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis, RJ / Paris, Vozes / AIMFR, 2007. Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância)</li> <li>2. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.</li> </ol>		

Pedagogia da Alternância; Alternância e Desenvolvimento. Brasília, UNEFAB, s.d. 2ª Edição (Anais do Primeiro Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, Salvador, 3 a 5 de novembro de 1999).

3. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância; Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, UNEFAB, novembro 2002.
4. GIMONET, J.C. Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução: BURGHGRAVE, T. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.
5. GIMONET, J.C. e CALVÓ, P.P. Aprendizagem por Alternância. In: BEGNAMI, J.b.; BURGHGRAVE, T. (Orgs). Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 137-165.
6. NOSELLA. P. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória – ES: EDUFEST. 2013.

#### **Bibliografia complementar:**

1. As referências terão relação com o contexto geográfico, histórico, socioeconômico e cultural do território quilombola de vida dos estudantes da Turma.

<b>Nome do componente curricular:</b> Seminário de Alternância II	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo da pesquisa como princípio educativo e como produção do conhecimento científico. Levantamento das produções sobre a educação quilombola no Brasil para produzir textos significativos sobre o estado da arte desses estudos.</li> <li>2. Atividades interdisciplinares orientadas e supervisionadas. Preparação e realização das “Colocações em comum” e dos “Planos de Estudos”, instrumentos fundamentais para tornar efetiva e estreita a conexão entre os tempos universidade e comunidade, nos níveis individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Processos para a construção de comunidades de aprendizagem: embarque, avaliação e desembarque dos tempos universidade. O tema do <b>Seminário de Alternância II</b> será baseado nas inspirações das temáticas estudadas no decorrer do Tempo Universidade e articulação com a realidade dos estudantes.</li> </ol>		
<b>Bibliografia básica</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>7. GIMONET, J-C. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis, RJ / Paris, Vozes / AIMFR, 2007. Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e</li> </ol>		

- Alternância)
8. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. *Pedagogia da Alternância; Alternância e Desenvolvimento*. Brasília, UNEFAB, s.d. 2ª Edição (Anais do Primeiro Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, Salvador, 3 a 5 de novembro de 1999).
  9. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância; *Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília, UNEFAB, novembro 2002.
  10. GIMONET, J.C. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução: BURGHGRAVE, T. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.
  11. GIMONET, J.C. e CALVÓ, P.P. *Aprendizagem por Alternância*. In: BEGNAMI, J.b.; BURGHGRAVE, T. (Orgs). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 137-165.
  12. NOSELLA. P. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória – ES: EDUFEST. 2013.

#### **Bibliografia complementar:**

2. As referências terão relação com o contexto geográfico, histórico, socioeconômico e cultural do território quilombola de vida dos estudantes da Turma.

<b>Nome do componente curricular:</b> Seminário de Alternância III	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo das relações entre pesquisa e prática docente. Elaboração e execução de um <b>projeto de pesquisa exploratória</b> a ser realizado em espaços de educação escolar e não escolar, com vistas à construção do conhecimento em educação fundamentado a partir das contribuições teóricas dos componentes curriculares do período letivo.</li> <li>2. Atividades interdisciplinares orientadas e supervisionadas. Preparação e realização das “Colocações em comum” e dos “Planos de Estudos”, instrumentos fundamentais para tornar efetiva e estreita a conexão entre os tempos universidade e comunidade, nos níveis individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Processos para a construção de comunidades de aprendizagem: embarque, avaliação e desembarque dos tempos universidade. O tema do <b>Seminário de Alternância III</b> será baseado nas inspirações das temáticas estudadas no decorrer do Tempo Universidade e articulação com a realidade dos estudantes.</li> </ol>		



**Bibliografia básica**

13. GIMONET, J-C. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis, RJ / Paris, Vozes / AIMFR, 2007. Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância)
14. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Pedagogia da Alternância; Alternância e Desenvolvimento. Brasília, UNEFAB, s.d. 2ª Edição (Anais do Primeiro Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, Salvador, 3 a 5 de novembro de 1999.
15. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância; Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, UNEFAB, novembro 2002.
16. GIMONET, J.C. Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução: BURGHGRAVE, T. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.
17. GIMONET, J.C. e CALVÓ, P.P. Aprendizagem por Alternância. In: BEGNAMI, J.b.; BURGHGRAVE, T. (Orgs). Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 137-165.
18. NOSELLA. P. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória – ES: EDUFEST. 2013.

**Bibliografia complementar:**

3. As referências terão relação com o contexto geográfico, histórico, socioeconômico e cultural do território quilombola de vida dos estudantes da Turma.

<b>Nome do componente curricular:</b> Seminário de Alternância IV	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo das diferentes abordagens de pesquisa em educação e suas metodologias de coleta de dados e respectivos instrumentos. Revisitar o anteprojeto de pesquisa e articular com o campo de estágio em escolas quilombolas (Fundamental II; Ensino Médio e Eja), sobretudo, para subsidiar o projeto de estágio.</li> <li>2. Atividades interdisciplinares orientadas e supervisionadas. Preparação e realização das “Colocações em comum” e dos “Planos de Estudos”, instrumentos fundamentais para tornar efetiva e estreita a conexão entre</li> </ol>		

os tempos universidade e comunidade, nos níveis individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Processos para a construção de comunidades de aprendizagem: embarque, avaliação e desembarque dos tempos universidade. O tema do **Seminário de Alternância IV** será baseado nas inspirações das temáticas estudadas no decorrer do Tempo Universidade e articulação com a realidade dos estudantes.

#### **Bibliografia básica**

19. GIMONET, J-C. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis, RJ / Paris, Vozes / AIMFR, 2007. Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância)
20. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Pedagogia da Alternância; Alternância e Desenvolvimento. Brasília, UNEFAB, s.d. 2ª Edição (Anais do Primeiro Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, Salvador, 3 a 5 de novembro de 1999.
21. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância; Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, UNEFAB, novembro 2002.
22. GIMONET, J.C. Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução: BURGHGRAVE, T. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.
23. GIMONET, J.C. e CALVÓ, P.P. Aprendizagem por Alternância. In: BEGNAMI, J.b.; bURGHGRAVE, T. (Orgs). Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 137-165.
24. NOSELLA. P. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória – ES: EDUFEST. 2013.

#### **Bibliografia complementar:**

4. As referências terão relação com o contexto geográfico, histórico, socioeconômico e cultural do território quilombola de vida dos estudantes da Turma.

<b>Nome do componente curricular:</b> Seminário de Alternância V	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo dos métodos e dos diferentes instrumentos de apreensão de dados do campo de pesquisa em educação pela perspectiva crítica dos limites, possibilidades e adequação aos diferentes propósitos de estudo. Execução do projeto de pesquisa elaborado nos componentes curriculares do eixo formação prática e de pesquisa com ênfase em</li> </ol>		

### Educação para as Relações Étnico Raciais e Quilombola.

2. Atividades interdisciplinares orientadas e supervisionadas. Preparação e realização das “Colocações em comum” e dos “Planos de Estudos”, instrumentos fundamentais para tornar efetiva e estreita a conexão entre os tempos universidade e comunidade, nos níveis individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Processos para a construção de comunidades de aprendizagem: embarque, avaliação e desembarque dos tempos universidade. O tema do **Seminário de Alternância V** será baseado nas inspirações das temáticas estudadas no decorrer do Tempo Universidade e articulação com a realidade dos estudantes.

#### **Bibliografia básica**

25. GIMONET, J-C. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis, RJ / Paris, Vozes / AIMFR, 2007. Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância)
26. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Pedagogia da Alternância; Alternância e Desenvolvimento. Brasília, UNEFAB, s.d. 2ª Edição (Anais do Primeiro Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, Salvador, 3 a 5 de novembro de 1999.
27. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância; Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, UNEFAB, novembro 2002.
28. GIMONET, J.C. Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução: BURGHGRAVE, T. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.
29. GIMONET, J.C. e CALVÓ, P.P. Aprendizagem por Alternância. In: BEGNAMI, J.b.; BURGHGRAVE, T. (Orgs). Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013, p. 137-165.
30. NOSELLA. P. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória – ES: EDUFEST. 2013.

#### **Bibliografia complementar:**

5. As referências terão relação com o contexto geográfico, histórico, socioeconômico e cultural do território quilombola de vida dos estudantes da Turma.

### 13.3 Componentes curriculares da Prática pedagógica e de Pesquisa (Obrigatória)

<b>Nome do componente curricular:</b> Trabalho de Conclusão de Curso 1 - TCC 1	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Seminário de Alternância I; II e III		
<b>Ementa:</b> Reflexão metodológica e epistemológica sobre o trabalho de pesquisa. Elaboração do Projeto de Pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999, p.202.</li> <li>2. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da metodologia científica, 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005, p.315</li> <li>3. SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2002.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. FIORIN, J. L. Elementos de Análise de Discurso. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1999.</li> <li>2. LEFÉVRE, Fernando; LEFÉVRE, Ana Maria Cavalcanti. O Discurso do Sujeito Coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUSC, 2000.</li> <li>3. MINAYO, Maria Cecília Soares. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Abrasco 2006.</li> <li>4. CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.</li> <li>5. THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Trabalho de Conclusão de Curso 2 - TCC 2	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 60
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> TCC 1		
<b>Ementa:</b> Elaboração do trabalho monográfico com defesa pública perante banca		
<b>Bibliografia</b> Variável, de acordo com as temáticas priorizadas nas pesquisas desenvolvidas		

<b>Nome do componente curricular:</b> Estágio Curricular Supervisionado	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 210
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Avaliação dos processos educacionais nas escolas quilombolas		
<b>Ementa:</b> prática docente em escolas quilombolas, bem como, a preparação para assumir a regência do processo educativo dos sujeitos da aprendizagem em outros ambientes formativos; a comunidade como agente educativo; saberes ancestrais e a prática docentes em escolas quilombolas.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola. Vitória: EDUFES, 2012.</li> <li>2. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 148 p.</li> <li>3. PICONEZ, Stela C. Berhtolo. A prática de ensino e o Estágio Supervisionado. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 15 -74.</li> </ol>		
<b>Bibliografia Complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ALVES, Nilda (org.). Formação de professores: pensar e fazer. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.</li> <li>2. CANDAU, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.</li> <li>3. PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.</li> <li>4. SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). Estágio Curricular: contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: Ed. UFRN, 2005.</li> </ol>		

### 13.4 Componentes curriculares Optativos

<b>Nome do componente curricular:</b> Pobreza e Desigualdade Social	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Optativa
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> O debate teórico nas ciências sociais sobre as concepções de pobreza, desigualdade, injustiça e exclusão social. A história da pobreza e da desigualdade social na sociedade ocidental e especificamente na sociedade brasileira. Os desafios contemporâneos da pobreza metropolitana e as políticas sociais: o debate entre a universalização e a focalização. A criminalização da pobreza e a naturalização da desigualdade social.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. DUPAS, Gilberto. Economia Global e Exclusão Social: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.</li> <li>2. ROBERT, Castel. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.</li> <li>3. SCHWARTZMAN, Simon. Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurium Editora, 2004.</li> </ol>		
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. BOURDIEU, Pierre . A Distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: ZOUK, 2007.</li> <li>2. MARTINS, José de Souza. Exclusão Social e a Nova Desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.</li> <li>3. MÉSZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.</li> <li>4. SEM, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2000</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Antropologia Visual	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH Total:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Optativa
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Advento da fotografia e do cinema e sua apropriação antropológica. Uso da fotografia no contexto de trabalhos antropológicos na primeira metade do século XX: Malinowski, Bateson e Mead. Implicações do uso da fotografia e do cinema na elaboração e publicação de trabalhos antropológicos. Primeiros filmes etnográficos.		

**Bibliografia Básica**

1. DEVOS, Rafael Victorino e FURBRINGER, Nádia Philippsen. Recolecionando imagens da pesquisa etnográfica: redes de memória, hipermídia e antropologia social. Em: Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis, UFSC, 2012.
2. GONÇALVES, Marco Antonio. "Filme-ritual e etnografia surrealista: os mestres loucos de Jean Rouch". In. O Real Imaginado. Etnografia, Cinema e Surrealismo em Jean Rouch. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.
3. JORDAN, Pierre. "Primeiros contatos, primeiros olhares". In: Cadernos de Antropologia e Imagem. n. 1 .p. 55-64, 1995.

**Bibliografia complementar**

1. BANKS, Marcus. Dados visuais para a pesquisa qualitativa. Porto Alegre, Artmed Editora, 2008
2. GALLOIS, Dominique. "Vídeo e Diálogo Cultural: Experiência do projeto Vídeo nas Aldeias". Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 61-72, jul./set. 1995.
3. ROCHA, Ana Luiza C. da; ECKERT, Cornelia. "Etnografia na rua e câmera na mão" <<http://www.studium.iar.unicamp.br/oito/2.htm>>.
4. PEIXOTO, Clarice. "A Antropologia Visual já tem História para Contar". In: site ABA <<http://antropologiavisualaba.blogspot.com.br/>>.

<b>Nome do componente curricular:</b> Turismo Étnico	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH Total:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Optativa
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Patrimônio histórico cultural. Turismo e patrimônio ambiental. Turismo histórico cultural. Turismo e memória. Manifestações da identidade. Museus. Turismo étnico. Turismo em Comunidades Quilombolas. Turismo em Terreiros. Cultura Afro-Brasileira e Turismo.		
<b>Bibliografia Básica</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. BARRETTO, Margarita. Turismo, Cultura e Sociedade. Caxias do Sul, RS:Educs, 2006.</li> <li>2. FUNARI, Pedro Paulo; PINSKY,Jaime (org.). Turismo e Patrimônio Cultural.Sao Paulo:Contexto, 4aed. , 2007.</li> <li>3. PANOSSO, Alexandre Neto; ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. Segmentação de mercado turístico: estudos, produtos e perspectivas. Barueri: Manole, São Paulo, 2009.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. LEAL, Rosana Eduardo da Silva. O turismo desenvolvido em territórios indígenas sob o ponto de vista antropológico. Caderno Virtual de Turismo. Vol. 7, no 3, 2007.</li> </ol>		

2. MINISTÉRIO DO TURISMO. Cartilha Turismo de Base Comunitária. Ministério do turismo, Governo Federal e Instituto Casa Brasil de Cultural, 2009.
3. LIMA, Carlos de. Caminhos de São Luís: (ruas, logradouros e prédios históricos). 2. ed. São Luís: Livraria Vozes, 2007.
4. Relatório Técnico: I Encontro de Turismo em Comunidades Quilombolas. 2010. 55p. Disponível em: <http://blog.mma.gov.br/turismoquilombola/files/2010/11/Relato%CC%81rio-Encontro-Quilombola.pdf>. Acesso em 30 de Abril de 2017.

<b>Nome do componente curricular:</b> África e Ciências Humanas	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH Total:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Optativa
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> As sociologias do Sul. Estudos africanos e interdisciplinaridade. Produção do conhecimento e as ciências sociais em África. Procedimentos teórico-metodológicos da produção de conhecimento sobre a África. Estudos africanistas. Os(as) intelectuais africanos(as) nos estudos pós-coloniais.		
<b>Bibliografia Básica</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.</li> <li>2. GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes, 2002.</li> <li>3. ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; GOMES, Heloisa Toller (orgs.). Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.</li> <li>2. M'BOKOLO, Elikia. África negra- história e civilizações: até ao século XVIII. Salvador/São Paulo: EDUFBA/Casa da África, 2009</li> <li>3. BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.</li> <li>4. M'BOKOLO, Elikia. África negra - história e civilizações: até ao século XVIII. Salvador/São Paulo: EDUFBA/Casa da África, 2009.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Ecologia do Semiárido	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH Total:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Optativa
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Difundir conhecimentos básicos e aplicados da ciência do ambiente e da ecologia geral, possibilitando conseqüentemente ao aluno a compreensão e o reconhecimento da importância de questões que envolvem o cenário ambiental, além de proporcionar as definições teóricas e práticas para os processos de intervenção e manejo dos sistemas ecológicos no semiárido		



brasileiro.

### **Bibliografia Básica**

1. LEAL, I.R.; T. TABARELLI; J.M.C. SILVA (eds). *Ecologia e Conservação da Caatinga*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005. 822p.
2. TOWNSEND, C. R.; BEGON, M.; HAPER, J. L. *Fundamentos em Ecologia*. Tradução Gilson Rudinei Pires Moreira et al. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.
3. VELLOSO, A.L.; SAMPAIO, E.V.S.B.; PEREYR, F.G.C. (eds). *Ecorregiões Propostas para o Bioma Caatinga*. Recife: Associação Plantas do Nordeste, 2002.

### **Bibliografia complementar**

1. DAJOZ, R. *Princípios de Ecologia*. 7.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed. 2005.
2. LACERDA, A.V.; BARBOSA, F.M. *Matas ciliares no domínio das caatingas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. 150p.
3. MAIA, G.N. *Caatinga: árvores e arbustos e suas utilidades*. São Paulo: Ed. D&Z Computação Gráfica, 2004.
4. MALVEZZI, R. *Semiárido - uma visão holística*. – Brasília: Confea, 2007. 140p..

<b>Nome do componente curricular:</b> Artes Cênicas e Estéticas Negras	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH Total:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Optativa
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Noções teóricas e históricas de artes cênicas negras. Valores e princípios culturais afro-brasileiros. Negro vida x negro tema – duas perspectivas criativas. Teatros negros de revista. Teatros negros na modernização, contemporaneidade e alvorecer do século XXI. Autoria negra – um debate estético-político		
<b>Bibliografia Básica</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ALEXANDRE, Marcos Antônio. <i>O teatro negro em perspectiva: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba</i>. Rio de Janeiro: Malê, 2017.</li> <li>2. JESUS, Cristiane Sobral Correa. <i>Teatros negros e suas estéticas na cena teatral brasileira</i>. Dissertação de mestrado em Artes, Universidade de Brasília, 2016.</li> <li>3. PATROCÍNIO, Soraya Martins. <i>Teatralidades-Aquilombamento: várias formas de pensar-ser-estar em cena e no mundo</i>. Belo Horizonte: Javali, 2023.</li> </ol>		
<b>Bibliografia complementar</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. NASCIMENTO, Abdias. <i>O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.</li> <li>2. NASCIMENTO, Abdias (org.). <i>Dramas para negros e prólogo para brancos</i>. Rio de Janeiro: Edição do Teatro Experimental do Negro, 1961.</li> </ol>		

3. NEPOMUCENO, Nirlene. *Testemunhos de poéticas negras: De Chocolate e a Companhia Negra de Revistas no Rio de Janeiro (1926-1927)*. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
4. PAIXÃO, Marcelo. *A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projetos de Estado-Nação*. Curitiba: Ed CRV, 2013.

<b>Nome do componente curricular:</b> Arte e Educação	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<p><b>Ementa:</b> A disciplina de Arte e Educação contempla o estudo do fenômeno artístico a partir de uma perspectiva histórico-social e sua vinculação ao espaço educativo. Por meio de um olhar dialógico, a disciplina propõe uma incursão no universo multifacetado das diversas linguagens artísticas e suas formas de expressão, privilegiando o exame de conceitos, teorias e abordagens que estruturam este campo do saber. De um modo amplo, a disciplina propõe a reflexão crítica sobre a relação entre a arte e a educação escolar, buscando referências nas teorias do ensino da arte, nas dinâmicas de apreciação crítica, na experiência estética, nos processos de construção de juízos de gosto e na imersão dos sujeitos contemporâneos numa cultura estético-visual cada vez mais presente em nosso cotidiano.</p>		
<p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. BRASIL, <b>Parâmetros Curriculares Nacionais: arte</b> / Secretaria de Educação Fundamental. – 2 ed. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2000.</li> <li>2. CANDÁ, Cilene Nascimento. <b>Pro dia nascer feliz”: diálogos entre Augusto Boal e Paulo Freire nos estudos de teatro e de educação</b>. In Entrelaçando Revista eletrônica de culturas e educação, n. 1, p. 39-53, Ano I, 2010.</li> <li>3. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. <b>Metodologia do Ensino de Arte</b>. São Paulo: Cortez, 1999.</li> </ol>		
<p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. BARBOSA, Ana Mae. <b>A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos</b>. – 7 ed. Ver. – São Paulo: Perspectiva, 2009.</li> <li>2. BARBOSA, Ana Mae (Org.) <b>Arte-Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais</b>. São Paulo: Cortez, 2005.</li> <li>3. COLI, Jorge. <b>O que é arte?</b> São Paulo: Brasiliense, 2006.</li> <li>4. IAVELBERG, Rosa. <b>Para Gostar de Aprender Arte – Sala de aula e formação de professores</b>. Porto Alegre: Artemed, 2003.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> História Oral	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> História Oral. Teoria e metodologia em História Oral. A oralidade enquanto documento. Arquivo de fontes para História Oral.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.) Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 1998.</li> <li>✓ CALDAS, Alberto Lins. Oralidade, Texto e História: para ler a história oral. São Paulo: Loyola, 1999.</li> <li>✓ RECŒUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: UNICAMP, 2008.</li> </ul>		
<b>Bibliografia Complementar:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. Memória e Patrimônio Cultural: Notas para um debate. In: História questões e Debates. Curitiba: UEM, 1998.</li> <li>2. SILVA, Janice Theodoro da. Memória e Esquecimento. In: Revista Divulgação Cultural, vol. 13, nº 44. Blumenau, 1990.</li> <li>3. THOMSON, Alistair. Reconstituo a História: Questões sobre a relação entre a História oral e as memórias. In: Ética e História Oral Projeto História, nº 15, Revista do Departamento de História da PUC /SP, São Paulo: Abril de 1997, p.51-97.</li> <li>4. THOMPSON, Paul. A voz do Passado. História Oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.</li> </ol>		

<b>Nome do componente curricular:</b> Solos e Semiárido	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	<b>Grupo:</b>	<b>Natureza:</b> Obrigatória
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Gênese dos solos. Natureza, propriedade e morfologia dos solos. Manejo do solo. Limitações edáficas dos solos. Classificação dos solos. Ordens mais representativas dos solos do semiárido. Aptidão agrícola dos solos do semiárido. Práticas agroecológicas nos solos do semiárido.		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ALVAREZ, V. H.; FONTES, L. E. F.; FONTE, M. P. F. (Ed.). O solo nos grandes domínios morfoclimáticos do Brasil e o desenvolvimento sustentável. Viçosa: SBCS/UFV. 1996.</li> <li>2. EMBRAPA. Centro Nacional de Pesquisa de Solos. Sistema Brasileiro de Classificação de Solos. Rio de Janeiro, 2006. 512p.</li> <li>3. JACOMINE, P. K. T. Solos sob caatingas: Características e usos agrícolas. In: LEPSCH, I. F. Formação e Conservação dos Solos. 2ª Edição, Editora: Oficina de Textos, 2007.</li> </ol>		
<b>Bibliografia Complementar:</b>		

1. EMBRAPA/CPATSA. Manejo e Conservação do Solo no Agreste Pernambucano. Boletim de Pesquisa Nº 6. Petrolina. 1981.
2. GUERRA, A. J. T.; SILVA, A.S.; BOTELHO, A.S.S. (Org). Erosão e Conservação dos Solos: Conceitos, Temas e Aplicações. Editora Bertrand Brasil. 1999.
3. LEMOS R.C. Manual de descrição e coleta de solo no campo. 3. ed. Campinas, Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, 1996. 84p.
4. THOMPSON, L. M. Solos e Fertilidade do Solo. 6ª Edição, Editora: Andrei, 2007.

<b>Nome do componente curricular:</b> Apicultura e Meliponicultura do Semiárido	<b>Centro:</b> CDSA	<b>CH:</b> 30
<b>Modalidade:</b> Componente curricular	Grupo	<b>Natureza:</b> Optativa
<b>Pré-requisito:</b> Não existe		
<b>Ementa:</b> Biologia e ecologia das abelhas. Serviços ambientais, Implementos e indumentárias apícolas. Localização e instalação do apiário e meliponário. Ambiência. Manejo intensivo das colméias. Criação e introdução de rainhas. Manejo alimentar. Divisão de famílias. Produção e extração do mel. Produtos e subprodutos das abelhas. Manejo de abelhas silvestres. Abelhas e a legislação ambiental. Importância da apicultura e meliponicultura no contexto da agricultura familiar em seus aspectos social, econômicos e ambientais		
<b>Bibliografia Básica:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CAMARGO, R. C. R.; PEREIRA, J. O. Manual prático de criação de abelhas. Viçosa: Ed. Aprenda Fácil, 2005. 424 p VILLAS-BÔAS, J.; Manual Tecnológico: Mel de Abelhas sem Ferrão. Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN). Brasília – DF, 2012.</li> <li>2. LIMA VERDE, L. W.; FREITAS. B. M.; A criação de abelhas indígenas sem ferrão de potencial zootécnico: Uma alternativa socioeconômica e agroecológica para as populações rurais do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE: Banco do Nordeste do Brasil, 2011.</li> <li>3. ALCOFORADO FILHO, F. G. Sustentabilidade do Semiárido através da apicultura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE APICULTURA, 12, Salvador, 1998. p. 61.</li> </ol>		
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. WINSTON, M. L. A Biologia da Abelha (The Biology of Bee). 1. ed. ND-FUNPEC, 2003. 276 p.</li> <li>2. IMPERATRIZ-FONSECA, V. L. et al. Polinizadores no Brasil: contribuição e perspectivas para a biodiversidade, uso sustentável, conservação e serviços ambientais. EDUSP, São Paulo, 2012.</li> <li>3. LIMA, M. Flora apícola tem e muita: Um estudo sobre as plantas apícolas de Ouricuri - PE, Ouricuri - PE: Caatinga, 2003. 63p.</li> </ol>		

VENTURIERI, G. C. Conservação e geração de renda: meliponicultura entre agricultores familiares da Amazônia Oriental. In: ENCONTRO SOBRE ABELHAS, 7., 2006, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: USP, 2006.

## 14. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo.SP: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. – 2.<sup>a</sup> ed., Manaus: pgsca–ufam, 2008.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais**. Brasília – DF: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc., 2006.

BEGNAMI, João. Pedagogia da alternância em movimento. In: MOLINA, Mônica; MARTINS, Maria. (org.). **Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 257-280. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9). Vários Autores.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 2012, p. 26, 21 nov. 2012. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, 2004.

BRÜSEKE, Franz Josef. O problema do desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, C. (org.). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 1995.

COSTA, Rita de Cássia Pereira da. **“Como uma Comunidade”:** formas associativas em Santo Antônio /PA – imbricações entre parentesco, gênero e identidade. (Dissertação de Mestrado Antropologia) UFPA Belém, 2006.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019. <<https://doi.org/10.1590/0104->

[4060.62715>](#)

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ). Projeto quilombos e educação, 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/apresentacoes-audiencias-2021/arquivos-2021/GivaniaSilva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DINIZ, Paulo Cesar O.; PIRAUX, Marc. Das intervenções de combate à seca às ações de convivência com o semiárido: Trajetória de 'experimentação institucional' no semi-árido brasileiro. **Cadernos de Estudos Sociais**. v. 26, nº 2, julho/dezembro 2011.

**FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: maio 2012.

GIMONET, Jean. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022 Quilombolas**. Rio de Janeiro, 2023.

INSA. **O Semiárido Brasileiro**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/insa/pt-br/semiario-brasileiro> Acesso em: 28.11.2023

LIMA, Aldinete; LIMA, Iranete. Pedagogia de alternância em cursos de licenciatura em educação do campo que formam professores de matemática. **Revista Unión**, Espanha, n. 58, p. 11-24, 2020. Disponível em: <http://www.revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/150>. Acesso em: 12 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genicídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo-SP: Perspectiva, 2016.

QUEIROZ, João. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. Tese de Doutorado em Educação.

Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Fortaleza/CE: Banco do Nordeste do Brasil, 2008. (série teses e dissertações).

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. **A atualização do conceito de quilombo: Identidade e Território nas definições teóricas**. Ambiente & Sociedade. Ano V, n.10, set/2002.

SOUZA, Wallace Gomes Ferreira. **Famílias, Territórios e Espiritualidade**: uma etnocartografia de Caiana dos Crioulos. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais-PPGCS/UFCG (Tese). Campina Grande. 2014.

UFCG. **Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido: projeto de criação do Campus de Sumé**. Campina Grande, Secretaria de Projetos Estratégicos/UFCG, 2012. Disponível em: [http://www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/images/downloads/cdsa\\_projeto\\_academico.pdf](http://www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/images/downloads/cdsa_projeto_academico.pdf) Acesso em: 28.11.2023.

NA ONU, Lula anuncia criação de 18º compromisso de desenvolvimento: **igualdade racial**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/na-onu-lula-anuncia-criacao-de-18-compromisso-de-desenvolvimento-igualdade-racial,6737504a651b6b380fb59c100c127171slqeykal.html>. Acesso em: 30 de nov. 2023.