



Centro de Ciências Sociais
Curso de Pedagogia | Departamentos de Educação I e II

LEEQ

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Proponentes:

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva

Prof^a. Dr^a. Alda Margarete Silva Farias Santiago

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini

Prof^a. Ma. Fernanda Lopes Rodrigues

Prof^o. Dr^a. Maria do Carmo Alves da Cruz

Prof^a. Dr^a. Raimunda Nonata da Silva Machado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
DIRETORIA DE AÇÕES ESPECIAIS (DAESP)
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PARFOR)
CURSO DE PRIMEIRA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA (LEEQ)
(Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos)

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - PPC
EDITAL Nº 23/2023 - PARFOR EQUIDADE

PRIMEIRA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA
(Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos)

SÃO LUÍS-MA
2023

**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - PPC
EDITAL Nº 23/2023 - PARFOR EQUIDADE**

**PRIMEIRA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA
(Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos)**

Projeto Pedagógico do Curso de Primeira Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), apresentado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, visando a formação de turmas especiais em cursos de primeira licenciatura na modalidade presencial, no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, para ser submetido a análise, conforme Edital CAPES n 23/2023.

**SÃO LUÍS-MA
2023**



Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-Reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

Pró-Reitor de Ensino

Prof. Dr. Romildo Martins Sampaio

Diretora do Centro de Ciências Sociais

Prof.^a Dr.^a Lindalva Martins Maia Maciel

Diretora de Ações Especiais – DAESP

Prof.^a Dr.^a Lorena Carvalho Martiniano de Azevedo

Coordenador Institucional do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação da Básica - PARFOR/UFMA

Prof. Dr. José Carlos de Melo

Coordenadora Adjunta do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação da Básica - PARFOR/UFMA

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves da Cruz

Coordenadora Curso de Primeira Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos)

PARFOR/UFMA

Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado

Equipe Proponente do Curso

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva - DE II

Prof.^a Dr.^a Alda Margarete Silva Farias Santiago - DE II

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini - DE II

Prof.^a Ma. Fernanda Lopes Rodrigues - COLUN/UFMA

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves da Cruz - DE I

Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado - DE II

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	6
2	ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO PPC-LEEQ	10
	2.1 Dados de Identificação da Instituição.....	10
	2.2 Dados de Identificação do Curso LEEQ	10
	2.3 Breve contextualização da instituição – parcerias e contrapartida	12
	2.4 Justificativa	14
	2.5 Objetivos	26
	2.6 Bases Legais	27
3	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ)	33
	3.1 Definições Metodológicas.....	37
	3.2 Aproximações sobre os Procedimentos Metodológicos de Ensino e Aprendizagem e das Atividades de Estágio Supervisionado.....	44
	3.3 A Atividade de Estágio Curricular Supervisionado.....	51
4	CÍRCULO DAS EXPERIÊNCIAS EM ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO, DOS PRINCÍPIOS CURRICULARES E DAS EXPECTATIVAS COM O EGRESSO	54
	4.1 A Gira da Produção: Trabalho de Conclusão do Curso.....	55
	4.2 Os Princípios Curriculares	57
	4.3 Perfil do (a) Profissional Formado (a).....	58
	4.4 Campo de Atuação Profissional.....	60
	4.5 Competências e Habilidades de Perspectiva Descolonial e Afrocentrada.....	60
5	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR AFRODIASPÓRICA TRANSDISCIPLINAR	62
	5.1 Gira (Matriz) Curricular Afrodiaspórica	67
	5.2 Círculo Formativo de Atividades Complementares.....	71
	5.3 Curricularização das Atividades de Extensão	73
	5.4 Ementário Afrodiaspórico Suleado	75
6	REGISTROS REFERENTES À HORA-AULA E HORA-RELÓGIO	138
7	SISTEMA DE AVALIAÇÃO	138
	7.1 Avaliação do Curso	138
	7.2 Avaliação da aprendizagem.....	139
8	CONDIÇÕES PARA O FUNCIONAMENTO DO CURSO	141
	8.1 Recursos Humanos.....	141
	8.1.1 Coordenação do Curso.....	141
	8.1.2 Núcleo Docente Estruturante (NDE).....	142
	8.1.3 Colegiado do Curso	142
	8.1.4 Corpo Docente	143
	REFERÊNCIAS	147

1 APRESENTAÇÃO

*"Eu fui marcado pela **pedra da memória**, pelo Pai, Senhor dos mestres, pelo Pai, Senhor da glória" -
Cântico do Tambor de Mina - Casa Fanti Ashanti*

Este Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que apresentamos visa a criação do **Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEEQ)**. O seu surgimento inaugura, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a responsabilidade de formar profissionais da educação pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros.

Esta proposição decorre do incentivo aberto pelo Edital nº 23/2023 - PARFOR EQUIDADE, uma ação especial do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), gerido pela CAPES e idealizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)¹ que, dentre os objetivos do objeto do Edital de formar professores, busca-se “Fomentar a implementação de projetos pedagógicos para a formação de professores que contemplem as especificidades do público-alvo deste edital, com formas diferenciadas de organização dos conhecimentos, tempos e espaços”.

A oferta desta Licenciatura vai ao encontro do atendimento do cenário local, de ser o Maranhão o estado brasileiro com a segunda maior concentração de localidades quilombolas, está em consonância com as políticas públicas educacionais destinadas à formação de professores e professoras e promoção das diversidades em itinerários formativos, em especial, as de impacto no processo educativo nas comunidades quilombolas. Desta feita, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cônica da sua responsabilidade social com a sociedade maranhense apresenta esta proposta de PPC-LEEQ, que no desenho da matriz formativa, está em consonância aos princípios regimentais expostos no Estatuto da UFMA, atualizado pela **Resolução nº 361-CONSUN**, de 8 de novembro de 2021, que para a ofertar formação de ensino superior há que observar e considerar os seguintes princípios:

- I) - *educação superior pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade **socialmente referenciada**; **
- II) - *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;*
- III - *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a tecnologia, a arte e o saber;*

¹ A SECADI/MEC foi criada, em julho 2004, como Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, a partir de 2011, passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Após suas experiências exitosas, foi extinta em 2016, devido às tensões e instabilidades políticas, por ocasião do questionável processo de *impeachment* da Presidente da República Dilma Vana Rousseff (2011-2016). No ano de 2023, este órgão federal foi restabelecido, visando a retomada do diálogo e da construção coletiva no campo das diversidades e inclusão.

- IV) - *ética, cidadania, respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*; *
- V) - *educação superior articulada com o trabalho e as práticas sociais*;
[...];
- VI) - *universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade*;
[...];
- IX) - *democratização da educação no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidades de acesso e à socialização de seus benefícios*;
[...];
- XIV) - *respeito à diversidade e valorização das pessoas*.

Considerando ao que aduz o Estatuto, apresentamos o Projeto Pedagógico de Curso de criação da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (PPC-LEEQ) para funcionamento em regime de colaboração com as esferas federal, estaduais e municipais, visando atender a demanda de formação de profissionais da educação, prioritariamente, aos municípios do Estado do Maranhão, que concentram significativo quantitativo de localidades quilombolas.

O PPC-LEEQ visa à formação de profissionais da educação escolar quilombola pautados pelo compromisso e responsabilidade social com respeito aos princípios formativos em nível superior adotados pela UFMA e pelas legislações brasileiras educacionais de caráter obrigatório, cujas finalidades e objetivos da Educação estejam sustentados por um processo de profissionalidade docente (CONTRERAS, 2012) que seja descolonizadora e antirracista, na qual a competência profissional possua engajamento com a comunidade, seus saberes e tradições.

Trata-se de uma proposta com o compromisso formativo para educação escolar quilombola, coadunado com o comprometimento da UFMA ao enfrentamento das práticas curriculares coloniais e bancárias, mediante a criação de itinerários e lugares epistêmicos plurais (no ensino, na pesquisa e na extensão) endereçados à descolonização de saberes, fazeres e das relações sociais, numa perspectiva de promoção do diálogo intercultural, à medida que se faz necessário rupturas com a hegemonia dos paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais.

Este PPC-LEEQ/UFMA apresenta uma estrutura curricular inovadora com vista a um saber diferenciado, um pensar e fazer críticos, criativos, antirracistas, antissexistas, descolonializantes e interreligiosos. Busca pelo reconhecimento e valorização dos afrossaberes e etnosaberes ancestrais e quilombolas e, nesse sentido, torna-se uma licenciatura criadora de lugares de aprendizagens interculturais com suas etnopesquisas, vivências, produção de conhecimentos e afrossaberes que possam alimentar e retroalimentar o próprio curso, ou seja, este projeto pedagógico de LEEQ/UFMA tem a pretensão ousada de funcionar como repositório que guarda e dissemina os afrossaberes/etnosaberes ancestrais, mediante o trabalho acadêmico/coletivo/comunitário construído entre profissionais da educação, estudantes, mestres/as, griôs locais e demais pessoas e associações das comunidades quilombolas.

Tem seus componentes curriculares entrelaçados e em diálogo com uma educação

afrocentrada cuja qualidade de pensamento e prática será enraizada, também, na imagem cultural e nos interesses das ontologias e epistemologias de ascendência africana que representam e refletem, no centro de sua análise, a experiência de vida, a história e as tradições das pessoas de ascendência africana e afrobrasileira.

Em termos de educação, as práticas e atitudes afrocentradas almejadas nesta *Gira Formativa* apropriará de uma abordagem dialógica e intercultural, considerando a disseminação no mundo dos preceitos culturais africanos em diásporas, os seus deslocamentos forçados com enorme violência física/psíquica/simbólica. Assim sendo, buscamos as maneiras revolucionárias afro-americanas, com ênfase nos processos, leis, planejamento educacional e experiências cotidianas afro-brasileiras para resolver, orientar e entender o funcionamento humano, com seus deslocamentos e ressignificações, a partir do processo educativo.

A proposição formativa, deste PPC-LEEQ, configura-se como uma *Gira formativa* que visa assegurar a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola e atender às especificidades históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais das comunidades quilombolas maranhenses. Tem atenção diferenciada para as escolas em áreas quilombolas, primando por ações de educação antirracistas nos níveis de formação e qualificação universitária de graduação (licenciatura). O entendimento de *Gira formativa* contextualiza-se na experiência da história e cultura afro-maranhense, da sua forte ligação mobilizada pelos encontros e influências das *nações africanas Bantu, Yorubá, Nagô e Jeje*² nas territorialidades locais.

Nesse itinerário formativo, o sentido *Girar*, de *gira e gingar*, coadunam-se sendo que *gingas* são expressões conhecidas, vivenciadas, memorizadas no corpo das africanidades, principalmente dos adeptos dos tambores (tambor de crioula, caixeiras) e das religiões de matriz africana (Terecô, Tambor de Mina) nos encontros espirituais. Girar é o ato de rodar em forma circular que remete também às giras, encontros formativos realizados no formato de rodas. Gingar ou gingas, denotam proximidade com movimentos da capoeira, do tambor de crioula ou de um ritmo corporal evidenciado quando a pessoa roda/dança. Assim, a “ginga, a fluência, a mandinga, a atenção sem tensão, a descontração, a multiplicidade, a diversidade, são elementos presentes no Corpo-Dança Afro-ancestral que o identificam e o diferenciam de outras formas de corpos dançantes de ser e estar no mundo [...]”. (PETIT, 2015, p. 103).

Este PPC-LEEQ, proposto como *Gira Formativa*, é, também, o resultado de

² Grupo étnico-linguístico originários da África Ocidental. No Maranhão, reverbera uma das principais manifestações religiosas e culturais, onde se cultuam os orixás da nação nagô e os da nação Jeje compreende que os Voduns, da Mitologia Fon e da Mitologia Ewe. São um povo africano que habita o Togo, Gana, Benim (antigo Daomé) e regiões vizinhas, representado, no contingente de escravizados trazidos para o Brasil - Maranhão, pelos povos denominados *fons, minas, fantes e axantes (achantis)* soma a esses grupo étnico os povos *Bantu*..

desdobramentos dos esforços empreendidos por esta Universidade que - juntamente, com diversos segmentos e agentes sociais, dentro da universidade e em diferentes espaços do território maranhense - vem se concretizando, paulatinamente, através de várias ações que objetivam oportunizar ações formativas aos professores e professoras da rede pública de educação básica, das redes de formação por alternância e público de demanda social. Agora, intenciona propiciar a Licenciatura em Educação Escolar Quilombola.

Das inserções realizadas, pela UFMA, se faz mister registrar as experiências nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, apoiadas em diversos dispositivos legais que regulam os princípios da educação e da formação dos profissionais da educação em primeira licenciatura, segunda licenciatura, formação continuada, iniciação à docência nas escolas da capital e de alguns municípios do Estado, sendo lacunar ações voltadas à formação na especificidade da educação escolar quilombola. A Universidade sempre foi demandada, pelas forças e organizações sociais do movimento negro e, uma vez situada numa realidade histórico-social de um território de maioria populacional negra, com concentração de comunidades quilombolas, é nossa responsabilidade e dever, enquanto instância formativa, coordenar a proposição desta **Gira Formativa**, deste PPC, voltada para a docência em territorialidades negras do qual foram, por longos séculos, alijados do direito e acesso à formação superior.

Portanto, em cumprimento da responsabilidade da Universidade com formação de licenciandos e licenciadas, este PPC, desenhado na perspectiva de uma **Gira Formativa**, não se limita a reparar excludências, mas assume-se como mecanismo garantidor de direitos a uma formação interconectada com os outros direitos, como à vida, à terra, ao trabalho, à cidadania local, nacional e planetária, à justiça social e de conhecimento. Comprometida com garantia das expansões da vida nas dimensões *estéticas, éticas, econômicas e políticas*, em permanente dialogia com e entre *epistemologias afrorreferenciadas*, sem discriminações raciais, religiosas, políticas e, combativa ao *epistemicídio* em direção a uma gira formativa antirracista.

2 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO PPC-LEEQ

2.1 Dados de Identificação da Instituição

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
ENDEREÇO DA IES	Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, 65080-805
ATOS LEGAIS DE CRIAÇÃO DA IES E DATA DA PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO	Decreto Federal n.º 50.832 de 22/06/1961
MISSÃO DA IES	Formar profissionais qualificados, no estado do Maranhão, capazes de melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas, da geração de processos de inovação e transformação social, contribuindo para agregar competitividade e ampliar a sua produtividade.

2.2 Dados de Identificação do Curso LEEQ

CURSO	Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Jovens e Adultos)	
MUNICÍPIOS DE OFERTA DO CURSO	Bequimão	30
	São Luís	30
	Presidente Juscelino	30
	São Vicente de Férrer	30
	Mata Roma	30
	Cajari	30
	Brejo	30
MODALIDADE	Graduação/Licenciatura - Presencial	

CARGA HORÁRIA	3.420 horas que serão cumpridas em horas aulas de 50 minutos, conforme o Regimento Geral da UFMA (Art.) divididas entre Círculo Formativo Geral, Círculo Formativo Diversificado e Intercultural (1.110h). Círculo Integrador dos Afrossaberes (1.695h). Na forma de Práticas como Componente Curricular (405h), Estágio Supervisionado (405h), TCC (90h) e Outras Formas de Atividades Complementares – Acadêmicas, Científicas e Culturais (120h).
REGIME DE OFERTA	Presencial, Semi Presencial, Modular. Em casos de necessidades, poderão ser utilizados 20% da carga horária das atividades previstas em forma de atividades remotas.
CRÉDITOS	214 créditos distribuídos em disciplinas que correspondem a 3.210 horas
INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	Mínimo de 09 (nove) semestres e máximo de 14 semestres.
NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS	210
FUNCIONAMENTO	<p>O curso funcionará, preferencialmente, em dois turnos: matutino e vespertino, considerando que os cursistas residem em diferentes partes do polo escolhido. Assim, o funcionamento noturno poderá ocorrer em situações especiais, cuja deliberação deverá contar com a anuência dos cursistas.</p> <p>Aos sábados, funcionará nos turnos matutino e vespertino (8h às 12h e das 14h às 18h);</p> <p>Aos domingos no turno matutino (das 8h às 12h);</p> <p>Nos períodos de férias, funcionará de segunda a sábado nos turnos matutino e vespertino.</p>
TITULAÇÃO CONFERIDA AOS EGRESSOS	Licenciado em Educação Escolar Quilombola
PROCESSO DE SELEÇÃO:	<p>O ingresso no Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola será diferenciado e específico, com Processo Seletivo Próprio. No processo de avaliação para o referido ingresso dos candidatos, serão definidos os seguintes instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • PROVA DE LEITURA E ESCRITA: visa aferir a competência em leitura e escrita e detectar a necessidade de instrumentalização. • PROVA DE CONHECIMENTOS GERAIS: visam aferir conhecimentos sobre referente ao objeto do concurso. • APRESENTAÇÃO DE DOCUMENTO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA: termo de indicação do candidato, assinado por liderança comunitária. • ENTREVISTA: Ocasão em que o candidato deverá expressar suas ideias e concepções sobre assuntos relativos à educação

	geral, à educação escolar e à educação escolar quilombola, às relações étnico-raciais e à formação universitária.
COORDENADORA DO CURSO	Prof ^ª . Dr ^ª . Raimunda Nonata da Silva Machado
CONTATOS (TELEFONE E E-MAIL)	coordenacaoparforufma@gmail.com (98) 32728041 /32728044

2.3 Breve contextualização da instituição – parcerias e contrapartida

• Contrapartida da UFMA

A Pró-Reitoria de Ensino (PROEN-UFMA) gestora da política de formação profissional em nível superior tem em seu organograma a Diretoria de Ações Especiais (DAESP-PROEN), que tem como uma das suas atribuições **articular, orientar, coordenar e supervisionar a execução e oferta** de cursos de graduação gestado através de Programas, Projetos Especiais e Convênios/Contratos com o MEC, FNDE, Governo do Estado, Prefeituras e Fundação Sousaândrade.

Portanto, o gerenciamento do PARFOR-CAPES, sob a coordenação da DAESP, tem possibilitado ampliar, significativamente, a interiorização da formação da docência, em locus, nos diversos municípios maranhenses. Com o pleito e abertura de oportunidade com o PARFOR/EQUIDADE comprometemos em estender essa formação da docência focada nos profissionais da educação básica em atuação em Escolas Quilombola ou em Escolar em Comunidade Quilombolas, visando atender as demandas formativas das Comunidades quilombola do Estado.

Quanto à estrutura física e equipe administrativa e pedagógica, a DAESP-PROEN dispõe de nove salas que atendem às coordenações geral e adjunta; as coordenações, de cursos; o, administrativo/financeiro. Conta com sala de professores e uma sala de reprografia. No que concerne aos recursos humanos-pedagógicos temos duas técnicas administrativas de carreira, responsáveis pelo gerenciamento e acompanhamento do lançamento das bolsas no Sistema de Gerenciamento de Bolsa (SGB) e junto a Fundação Sousaândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA (FSADU) Esta fundação disponibiliza para a gestão do PARFOR, seis técnicos administrativos, cinco com nível médio e superior que exercem a função nas secretarias de cursos, administração do site do programa e na reprografia/digitalização.

- **Contrapartida dos Municípios**

Os municípios parceiros, por meio das secretarias municipais de Educação em colaboração com a Secretaria Estadual de Educação, responsabilizam-se em assegurar a infraestrutura necessária como escola, laboratório de informática, biblioteca para o desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas, além de garantir a efetiva participação dos professores e professoras cursistas com vínculos em suas redes de ensino. Considerando a especificidade do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, ampliaram essas responsabilidades para a garantia do deslocamento e alimentação para esta formação. A disponibilidade de transporte para os professores e professoras cursistas que não residem no município no município polo de realização das atividades acadêmicas.

2.4 Justificativa

Na ocupação do território brasileiro, os africanos escravizados constituíram diferentes configurações de territorialidades identitárias, resultando em organizações como os quilombos no Brasil. No Maranhão, as situações de territorialidades específicas incluem um conjunto de contextos que são denominados como *Terra de Pretos*, *terras de santo*, *terras de santíssima* (ALMEIDA, 2008), *terra de pobreza* (NUNES, 2011), *terras de índio* (ANDRADE, 1999). Essas denominações traduzem a singularidade das relações estabelecidas por determinadas coletividades com sua base territorial. Na atualidade, esses territórios são nomeados Comunidades Quilombolas.

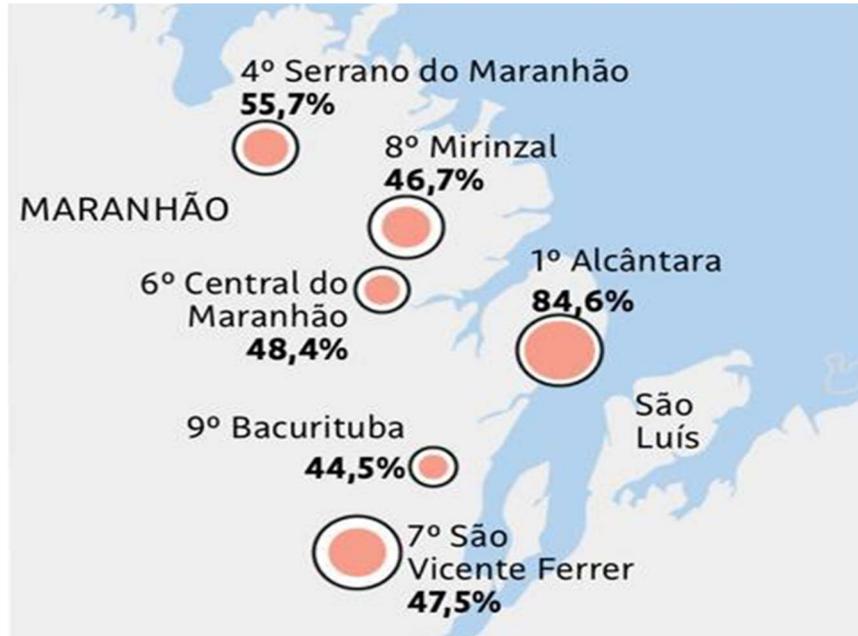
Alguns desses quilombos se originaram da fuga dos cativos, enquanto outros da compra ou herança de terras, conquistadas após longo período de trabalho escravo, outros pelo abandono dos senhores após crises econômicas, característico da sociedade maranhense do século XIX, dentre outras situações. A história de formação dessas ocupações territoriais varia, tendo se consolidado como espaços nos quais se possibilitou aos africanos e afrodescendentes escravizados passarem da condição de cativos para a de camponeses livres. No Maranhão, esse movimento de constituição de campesinato remonta ao tempo pretérito quando já se articulavam com os mocambos e senzalas, dando origem às comunidades negras rurais e o acesso à terra ainda no período escravocrata.

Como resultado desse processo histórico, as comunidades quilombolas representam, hoje, um significativo percentual da população maranhense pois, conforme cadastro junto à Fundação Cultural Palmares, são computadas 713 comunidades quilombolas reconhecidas no Maranhão, com 518 certidões fornecidas pela instituição, concentradas especialmente nas regiões do Litoral Ocidental, Baixada Maranhense e Rosário, nos vales do Itapecuru e do Mearim. Tomando como base a paisagem demográfica que emergiu do Censo Demográfico de 2022, (BRASIL-IBGE, 2022), o Maranhão apresentou um contingente populacional de 269.074 quilombolas, o equivalente a 3,97% da população do estado (a maior proporção do país), vivendo em 109 dos 217 municípios do Estado. Cerca de 20,26% dos quilombolas do Brasil vivem no Maranhão, sendo o segundo estado com maior população quilombola.

Nas trilhas, ainda do Censo Demográfico de 2022 (BRASIL-IBGE, 2022), os dados da composição populacional maranhense revelam, também, que dentre as cidades brasileiras com maior população quilombola, destaca a cidade de Alcântara/MA (15.616) que, em termos absolutos, é a terceira maior população quilombola do Brasil, pois, do total populacional do município, 84,6% são quilombolas. Destacam-se, ainda, nesta lista de cidades com mais de 50% de sua população declarada quilombola, os municípios maranhenses de: Serrano do Maranhão (MA): 55,7% (5.687); Central do Maranhão (MA): 48,4% (3.433); São Vicente Ferrer (MA): 47,5% (9.255); Mirinzal (MA): 46,7%

(6.530) e o município de Bacurituba (MA): 44,5% (2.338).

Figura 1 - Municípios do Maranhão com maior percentual de quilombola na População (Censo-IBGE/2022)



Fonte: <https://marrapa.com/politica/maranhao-tem-a-maior-proporcao-de-quilombolas-do-brasil/>

Quanto aos demais municípios do Maranhão, que apresentaram maior percentual de quilombolas em relação à população geral, o Censo Demográfico de 2022 (BRASIL-IBGE, 2022) indica as cidades de:

Município	Proporção na população total (%)
Alcântara	84,57
Serrano do Maranhão	55,74
Central do Maranhão	48,39
São Vicente Férrer	47,47
Mirinzal	46,72
Bacurituba	44,49
Cajari	38,87
Presidente Juscelino	32,99
Guimarães	30,81
Axixá	30,43
Penalva	28,51
Matinha	28,23
São João Batista	27,96

Fonte: Agência IBGE Notícias: Censo Demográfico 2022 - Quilombola

Já os municípios com maior concentração de população quilombola no Estado são:

Município	População quilombola	Proporção na população total (%)
Alcântara	15 616	84,57
Itapecuru-Mirim	14 488	23,98
Pinheiro	10 608	12,54
Santa Rita	10 236	27,64
Viana	9 963	19,37
Penalva	9 269	28,51
São Vicente Férrer	9 255	47,47
São Luís	8 294	0,8
Anajatuba	6 915	27,31
Cururupu	6 578	20,84
Mirinzal	6 530	46,72
Cajari	6 379	38,87
São Bento	6 302	13,58

Fonte: Agência IBGE Notícias: Censo Demográfico 2022 - Quilombola

Esta configuração de territorialidades quilombola e populacional tem consonância à especificidade da paisagem populacional do Estado do Maranhão, de ser umas das unidades da federativas com maior concentração de população negra, depois do Estado do Rio de Janeiro e da Bahia, concentrando em seu território número expressivo de comunidades quilombola sendo que, essa representatividade, reverbera, também, na constituição de uma territorialidade com maior concentração de um patrimônio cultural diversificado, rico e valioso, cujo costumes, tradições, festividades e as manifestações religiosas são marcas singulares do patrimônio cultural-religioso afro-indígena do Estado. Espaço das tradições quilombolas ainda bastante invisibilizadas, principalmente, no contexto formativo das instituições de ensino superior. Embora com toda essa presença de quantitativo populacional e de comunidades quilombolas, a Universidade não abriu sua plataforma político-científica-acadêmica para essa realidade presente.

Essa realidade local soma-se às lutas sociais das organizações negras, como o Centro de Cultura Negra (CCN) e a Associação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACONERUQ), no Estado do Maranhão, entidades que trabalham diretamente na valorização da cultura negra quilombola e na busca pelo cumprimento dos direitos desta população, no tocante à

educação, luta pelo direito do território e demais políticas públicas de valorização quilombolas. Como campo político essas organizações e, conseqüentemente, as comunidades quilombolas têm sido espaços de lutas de reivindicações políticas, econômicas e educativas junto ao Estado brasileiro, na construção e implementação de políticas públicas direcionadas às suas pautas de lutas.

A Universidade Federal do Maranhão, imersa nessa realidade, não pode continuar silenciada frente às escutas negras travadas por homens e mulheres há muitas décadas neste Estado. Dentre os gritos de negros e negras estão as reivindicações da garantia da qualidade da educação quilombola, de ***Uma Pedagogia Quilombola*** que *entre-cruze* em suas práticas formativas os saberes provenientes da cultura local com os conhecimentos oriundos das ciências orientados pelos modos de ser e fazer quilombolas. Assegurar a existência dessa pedagogia pressupõe que as Instituições de Ensino Superior (IES) assegurem Projetos Pedagógicos de Cursos que contribuam e viabilizem a constituição, no espaço escolar quilombola, desta *pedagogia transgressora*. É isto, também, que justifica a criação deste PPC.

Ressalva-se que este PPC é a materialização da exigência do marco legal educacional, considerando as atribuições colocadas para a Educação Escolar Quilombola pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução n. 4/2010), quando explicita a necessidade de uma “**pedagogia própria** em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade” e que na “estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural” (Brasil, 2010, p. 42).

A proposição deste PPC de Educação Escolar Quilombola é fruto da escuta por essas demandas formativas das comunidades quilombolas que passam a exigir do Estado o comprometimento com formação dos profissionais da educação para assim, concretizar, no âmbito das escolas quilombolas, uma educação quilombola, ou seja, ***Uma Pedagogia Quilombola***. A UFMA através deste PPC, configurado como uma ***Gira Formativa***, almeja com esta proposta de formação inicial a inserção das diversas formas de ver e pensar o mundo a partir de uma compreensão que vai além da compartimentação curricular estanque, enfatizada por determinadas abordagens a respeito do educar.

Em consonância com as atribuições para a Educação Escolar Quilombola aduzidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução n. 4/2010), esta ***Gira Formativa***, propõe engendrar as práticas formativas considerando três dimensões: 1º)- O diálogo e negociação entre os saberes da academia (saberes eurocêntricos) e saberes tradicionais (*afrosaberes*, *etnosaberes*) e os conhecimentos científicos – *dimensões epistemológicas*; 2º)- O fazer pedagógico orientado pela *gira formativa transdisciplinar* que contemple os fazeres cotidianos no quilombo – *dimensão didático-metodológica* e o 3º)- O compromisso com as lutas políticas do povo negro e da

comunidade quilombola – *dimensão política*.

Considerando essas dimensões no contexto de um projeto de Educação Escolar Quilombola, todas e todos serão convidados(as) a adentrar no campo do diálogo contínuo do/no fazer pedagógico-formação docente - a Universidade com e no contexto social quilombola. Para isso, a *pro-posição* implica em fazer esse *giro de ousadia acadêmica* tanto na organização da **Gira Curricular** quanto na própria mudança de paradigma de formação bem como na forma como a Unidade Acadêmica proponente irá se relacionar, internamente, com as outras áreas formativas das licenciaturas na formação de professoras e professores para educação escolar quilombola. Isso impõem assegurar uma postura transdisciplinar na abordagem formativa e na relação, participação e formação dos formadores.

Quanto à dialogicidade dentro da Universidade e com o seu entorno (as comunidades) é uma aposta no redimensionamento para possibilidade de conhecimento e interação com boa parte da dinâmica cultural das povoações na comunidade quilombola e entorno. Como IES formadora, essa perspectiva propõe um deslocamento epistêmico para o *cruzo*³ de saberes e fazeres nesta modalidade educativa, conforme já referido, em conformidade com cada especificidade do lugar social das/os agentes em formação.

Esta proposta de *uma Gira formativa* é um movimento de *descolonização* dos padrões e mentalidades formativas eurocêntricas que impera no ensino superior. Desse modo, requer a democratização do ambiente de ensino a partir da ruptura com ações centralizadoras na condução da gestão formativa, como um passo inicial para um fazer formativo competentemente à educação quilombola.

Enquanto reciprocidade das relações, entre espaço formal da formação e a comunidade, dos encontros de saberes e inclusão dos mestres e mestras dos povos tradicionais (*doutos* de notório saberes) – indígenas, quilombola, comunidades, comunidades de terreiros afro-maranhense e os/as das culturas populares tradicionais -, contemplará a partilha formativa como professores e professoras na mesma posição de autoridades dos docentes doutores e mestres da Universidade.

Sendo assim, esta proposta formativa, ancorada no diálogo e caracterizada como ação *descolonizadora*, como movimento dialógico, com foco na centralidade das lutas por um fazer pedagógico e formativo descolonizado. Ou seja, com vista a ser mais democrática e igualitária na justiça social e no acesso aos recursos/materiais bem como e nos fazeres com equidade na diversidade étnica e racial e deveras intercultural e *pluriepistêmico*. Pois, ao enfatizar a centralidade formativa

³ A ideia de *cruzo*, do encontro, enquanto dimensão remete a assumir a capacidade de ser *polirracional*, *plurivesal* e *plurilinguista* remete a encruzilhada de saberes onde também moram os saberes canônicos de diferentes matizes. Como projeto político, epistemológico e de conhecimento configura como projeto ético que reivindica uma outra orientação.

numa formação antirracista e descolonizadora almeja requer de todos - instituição e docentes - envolvidos na concretização desse PPC o enfrentamento/luta descolonizadora entre os e as docentes e nos espaços acadêmico. É hora de criar o novo.

Este PPC é um novo fazer formativo que representa o começo de um realizar e um começar descolonizador na academia colonizada. Um novo espaço acadêmico dialógico com os de dentro e os de *fora dos campi*, imbuídos da liberdade e autonomia para propor essas mudanças na sociedade, neste caso específico, nos cursos de formação de professores e professoras para a educação quilombola.

Há que considerar que, um PPC de Educação Escolar Quilombola requer esta ***Gira Formativa*** descolonizadora com encontros de saberes. Um encontro sem a postura de uma desqualificação epistêmica dos outros saberes: quilombolas, povos indígenas, dos ribeirinhos, das quebradeiras de coco, dos e das fazedoras(es)/tecedoras(es) de *Cofó*⁴, dos e das artesãs e artesãos dos tambores e pandeirões do Bumba Boi, das caixeiras do Divino, das rezadeiras e benzedadeiras, dos mestres e mestras do Bumba Boi e do Tambor de Crioula, dos mestre fazedores de embarcação e das Yalorixás e Babalorixás do *Tambor de Mina*⁵, Terecô⁶- *Tambor da Mata* -, Umbanda e Candomblé, etc. Sujeitos comumente tratados (as) como se não tivessem saberes e práticas importantes, seculares e ancestrais, enquanto aqui são reconhecidos como as (os) detentoras (es) do *conhecimento ancestral* das comunidades.

Na perspectiva de uma *gira epistemológica* oportunizará outras formas de aprender com outros saberes que também são válidos, assim como o saber eurocêntrico – o saber dos brancos. Neste sentido, o entendimento de descolonizar no contexto deste projeto, de uma *Gira Formativa*, significa “intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagógicas, etc.)” (Carvalho, 2019, p.81). Essa intervenção no

⁴ No Maranhão, *Cofó* é um cesto de palha usado para carregar tudo que for preciso: alimentos, objetos, brinquedos e memórias, um artefato utilitário confeccionado artesanalmente, presente na cultura do homem simples do interior do Maranhão. O cofó é uma espécie de paneiro, feito da folha da pindoba, palha retirada das palmeiras de babaçu.

⁵ C.f. (Ferretti, 1996): O Tambor de Mina é uma religião afro-brasileira, assim como o Candomblé e a Umbanda. *O nome Tambor de Mina* deriva da importância do *tambor* entre os instrumentos musicais e do forte de São Jorge da Mina, porto de embarque de africano escravizado para o Brasil, na atual República do Gana. É uma religião afro-maranhense que expandiu para outros estados como Pará e Amazonas, tem sua origem na matriz africana, deixada por africanos escravizados (*mina-jeje, nagô, cambinda, fanti-ashanti*). Essa prática tem sido perpassada de geração em geração como forma de manter a cultura tradicional religiosa, tão viva e presente. A atividade cultural-religiosa do Tambor de Mina forma um mosaico de tradições, mitos e ritos.

⁶ C.f. (Ferretti, 2000): O Terecô é uma religião afro-brasileira muito praticada e difundida no Maranhão. É também conhecida como Tambor da Mata e Encantaria de Barba Soeira. Originado na zona rural do atual Município de Codó, tendo como núcleo a comunidade quilombola do Santo Antônio dos Pretos, provavelmente em fins do século XIX. Apresenta certos elementos *jeje-nagô*, apesar de ser apontado como de *origem banto (angola e cambinda)*. O termo “*terecô*” seria uma referência ao barulho dos tambores utilizados na gira. Atualmente trabalha que sua origem esteja ligada ao termo “*teeleko*”, que significa “*celebrar ou louvar pelos tambores*”.

formato institucional do PPC está materializada neste projeto.

Considerando a configuração da paisagem da territorialidade maranhense, na sua composição populacional e ocupação territorial conforme apresentado, justifica-se e se impõe à Universidade Federal do Maranhão a propor este PPC descolonizador em outro formato para que, também, as gentes quilombolas, negras e indígenas possa ocupar, não apenas lugares de aprendizes como também como *doutos de notório saber*, mestres e mestra na condição de professores e professoras nesta proposta de formação à docência para educação quilombola. Assim, este projeto pedagógico configura como ação formativa de dupla inclusão.

Justifica também a apresentação deste PPC o atendimento ao movimento de impulsão advindo com obrigatoriedade das leis nº 10.639/2003⁷ e nº 11.645/2008. Ambas exigem o processo de inclusão étnica e racial na docência e dos saberes afro-brasileiro e indígenas nos desenhos curriculares das licenciaturas. O que é observado, aqui, na Licenciatura de Educação Escolar Quilombola, como um projeto para descolonizar a formação de professores e professoras eurocentrada em que repete o padrão epistêmico ocidental⁸ (eurocêntrico) como única referência de conhecimento (científico, artístico, tecnológico). Somando às decorrências da sanção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em 2012, que passam a exigir um outro projeto de educação e escola, atentos à especificidade do público quilombola e comprometidos com a superação das desigualdades étnico-raciais e epistêmicas no espaço escolar.

As reivindicações por uma educação diferenciada, afro-referenciada, que deve levar em consideração que a escola quilombola tem não apenas um espaço geográfico diferenciado, mas também sua natureza, princípios, organização e objetivos, devem considerar todas as questões históricas que marcam a existência e resistência das comunidades negras, garantindo aos estudantes o direito de se apropriar, também, dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, contribuindo para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. Este projeto de escola/educação calcado na afro-referência requer uma formação na docência com e no mesmo caráter, com um PPC diferenciado e afro-referenciado. Segundo Nilma Lino Gomes (2012):

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade,

⁷ Esta Lei, que tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todo estabelecimento de ensino, pode ser considerada a primeira lei federal descolonizadora da História do Brasil, ampliada pela lei nº 11.645/2008, para incluir o ensino da cultura indígena.

⁸ É um conhecimento e uma cultura vinculada a elite branca europeia e a elite branca brasileira como se ambas fossem herdeiras das civilizações do mundo antigo (Grécia e Roma basicamente) e representante da cultura ocidental moderna.

de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012, p. 106).

A radicalidade, transgressiva e transformadora centrada na diversidade dessa proposta de formação para docência quilombola, no sentido oposto à lógica linear cartesiana-newtoniana, visa atender a demanda de formação inicial de professores e professoras para as escolas quilombolas no Maranhão bem como, durante o processo formativo, centrar nos problemas e desafios dessa escolarização para assegurar uma educação de qualidade com *justiça social e cognitiva*⁹. O quantitativo de escolas e matrículas nas comunidades quilombolas, não comporta que as IES se mantenham na inércia frente a responsabilidade com a formação de profissionais em nível superior. Segundo o Censo da Educação Básica (2020), temos 2.526 escolas quilombolas em todo o Brasil e 51.252 docentes atuando nessas escolas. Ainda em 2020, tínhamos 275.132 matrículas de estudantes em escolas quilombolas, com indicação de queda de 10,1% em relação a 2019.

O Coletivo de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ) na tratativa dos dados do Censo Escolar e Educação Escolar 2020, põem em relevo algumas condições desafiadoras da realidade da educação quilombola e do perfil dos envolvidos - professores, professoras e estudantes - que vai ao encontro da necessidade de ampliar a formação dos e das profissionais da educação escolar em conformidade às Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, como por exemplo, o perfil de gênero dos estudantes e questão da formação continuada dos docentes, dentre outros.

No que tange ao conjunto de estudantes matriculados nas escolas situadas em áreas quilombolas, em 2020, de acordo com o Censo Escolar, conforme a análise da CONAQ-2021, 52% são estudantes masculinos e 48% estudantes femininas. Em relação aos docentes, no que tange à sua formação continuada, constatou-se que apenas 3,2% dos professores e professoras de escolas quilombolas realizaram cursos voltados às temáticas da educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana, assim como cursos voltados à interculturalidade e diversidade. E que, 30% apenas das escolas em áreas quilombolas possuem acesso a material didático específico para a diversidade sociocultural das comunidades quilombolas, conforme estabelece as Diretrizes (Conaq, 2021).

Tem destaque no âmbito da aprendizagem e permanência na escola o enfrentamento da evasão bem como a repetência escolar que são alguns dos desafios postos para a educação escolar destinada aos estudantes quilombolas. Consequências do histórico processo de negação da educação de qualidade à população negra como um todo e da falta de disponibilidade política em dar concretude

⁹ Em uma proposta de uma de uma *Epistemologia de Formação* que leve em conta currículos *pensados-praticados* requer a busca da *justiça cognitiva*, entendida como condição da justiça social.

ao estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ainda que se reconheça que a destinação de recursos financeiros, material didático específico e o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) revelem avanços, são muitas as inseguranças presentes na educação quilombola, em especial aos projetos de formação de professores e professoras e a presença dele/a na escola, na medida em que as condições de trabalho dos professores e das professoras e o regime de contrato favorecem tanto a rotatividade docente, ou *monodocência*¹⁰, quanto a execução satisfatória do seu fazer.

Carril (2017) aponta algumas inseguranças presentes na Educação Escolar Quilombola, como o fato de que existem 13.196 funções docentes na educação básica em áreas quilombolas, indicando a concentração de 63,4% no Nordeste. Complementa que pouco mais de 50% dos professores que atuam nessa modalidade, no país, têm vínculo efetivo. Quanto à formação docente, há uma quantidade considerável que leciona apenas com ensino fundamental, médio e até com o fundamental incompleto.

Custódio (2019), ao fazer um panorama da implementação da Educação escolar Quilombola conclui que os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos há a prática da *monodocência* em sala multisseriada, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas. Além de existir problemas estruturais físicos nas escolas quilombolas, as condições de infraestrutura são um verdadeiro desafio, também, para a educação brasileira.

Nos contextos desses desafios que travam as condições de consolidação da educação quilombola está a preocupação com a formação dos professores/as e professoras que estão à frente do processo de escolarização que, como preconiza as Diretrizes devem ser, preferencialmente, quilombolas, com formação inicial e continuada para atuação na Educação Escolar Quilombola. É importante reiterar que no Maranhão essa jornada formativa está iniciando, ainda, e na UFMA é o primeiro passo dessa caminhada com este Projeto de Educação Escolar Quilombola.

Este PPC, enquanto uma *Gira formativa*, almeja assegurar uma formação que deve contribuir para o reconhecimento e afirmação dos valores étnico-raciais na escola, com domínio dos instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades quilombolas. Um projeto formativo que associará, na formação, a reflexão acerca dos conhecimentos tradicionais, da ancestralidade e identidade, bem

¹⁰ A monodocência é uma organização curricular onde o processo educacional é regido por um docente para cada Ano, no qual o mesmo permanece como o mesmo grupo de alunos (as). Um regime de trabalho em que um (a) professor (a) se responsabiliza por todos os domínios das diferentes áreas curriculares. O trabalho monodocente em salas multisseriadas.

como das formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais. Um projeto formativo com e que representa justiça *social e cognitiva* para e na Educação Escolar Quilombola.

Oliveira (2013) reflete sobre as contribuições de Boaventura de Sousa Santos para pensar o currículo no que tange aos princípios emancipatórios e currículos *praticadospensados*. Assinala que a dimensão da *justiça e injustiça social* tem uma forte ligação com a injustiça cognitiva, uma vez que a definição de hierarquias entre os conhecimentos baseia-se em relações de desigualdade entre os sujeitos desses conhecimentos. Sendo assim, a *justiça cognitiva* significa, então, a percepção de cada conhecimento como contribuição possível ao processo social, sem ser desconsiderado *a priori*, numa perspectiva de complementaridade e interdependência entre os diferentes conhecimentos/experiências. Desse modo, instaura-se uma relação mais igualitária entre os sujeitos desses conhecimentos (Oliveira, 2013).

Um itinerário para um enfrentamento e de luta contra a *injustiça cognitiva*, Santos (2010) propõe como *epistemologia a “ecologia de saberes”*, como contraproposta à *monocultura do saber*. Esta perspectiva funda-se na interdependência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto de conhecimento em processo constante de criação e renovação, sem hierarquias apriorísticas. Em se tratando da apresentação do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Escolar Quilombola traçou o caminho dessa *gira formativa* com uma proposta epistemológica *afroreferenciada – saberes afroreferenciado e/ou etnosaberes* – com prática dialógica com os saberes quilombolas.

Frente aos dados supramencionados e os dados do Censo divulgados, em 2023, o Brasil contém 1,3 milhão de pessoas que se identificam como quilombolas, correspondendo a 0,65% da população total do país. A região Nordeste concentra quase 70% dos quilombolas, sendo que o Maranhão, conforme já referido, é o segundo estado com maior concentração, ficando atrás apenas para a Bahia. Pois juntos representam 50% dos quilombolas do país, há que se ressaltar que, em todas as regiões do país existe presença quilombola e em quase todos os estados, exceto em Roraima e Acre.



Fonte: Arte/Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-07>

Essa realidade impõe à IES brasileira a necessidade e urgência de implementação de projetos formativos de caráter ousados, transgressivos e de enfrentamento à hegemonia epistêmica eurocêntrica com giras que se referencia também em epistemologia da África e de suas diásporas, anti-racista e anti-colonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, tomando a afrocentricidade como base epistemológica do *saberfazer* e dos círculos dos componentes curriculares, alguns inéditos outros afrorefenciado, devido ao enraizamento e o *teamento-tear* na perspectiva, a saber ancestral, nas práticas do tambor, da religiosidade de matriz africana e afro-maranhense e na descolonização dos currículos.

O PPC de Educação Escolar Quilombola aqui apresentado em todas as suas giras centra-se no *pensar-fazer* afrocêntrico porque essa perspectiva entende os fenômenos a partir da identidade do sujeito, do seu centro, da sua visão de mundo. Um pensar a partir da sua territorialidade - a comunidade quilombola. Como bem afirma Ama Mazama (2009), a *afrocentricidade* é uma resposta à hegemonia branca e que seus critérios de autodefinição devem ser extraídos da cultura africana. Pontua o aspecto cognitivo do paradigma afrocêntrico quando a afrocentricidade questiona as nossas maneiras de mobilizar a realidade, pautando os seguintes questionamentos: nossa maneira de ser, de existir está enraizada em que valores, tradições e referências? Priorizamos como ponto de partida valores e ideias da África? Para Mazama as características das culturas africanas, como basilares a se considerar no paradigma afrocentrado são: “1) *centralidade da comunidade*; 2) *respeito à*

tradição; 3) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; 4) harmonia com a natureza; 5) natureza social da identidade individual; 6) veneração dos ancestrais; 7) unidade do ser” (Mazama, 2009, p. 117).

Ao voltar-se para o conceito de Afrocentricidade - e outros similares e complementares – como central na construção deste PPC, tomado como embrião para este projeto de uma **Gira Formativa** para formação de professores e professoras quilombolas, sendo o aspecto mais importante dessa gira a relação entre centramento e descentramento, ou seja, a necessidade de projetar ao e o/a afrodescendente, à cultura africana e a cultura afro-brasileira, sua afirmação no fazer pedagógico. Um desfazimento histórico da inversão da posição que o e a afrodescendente ocupa na circularidade e dinâmica escolar, a condição de subalternidade e a sua submissão a uma cultura eurocêntrica.

De acordo com os escritos de Molefi Asante (2009) ao expor, no contexto da prática escolar e aqui estendemos para o contexto a formação, a relação sujeito-objeto alerta-nos para a necessidade de mudança dessa situação relacional, para assentar-se em um tipo de pensamento e de prática, que no âmbito deste PPC nominamos de **Gira Formativa**, que percebe os africanos como “[...] sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93). Isto porque historicamente, os africanos têm sido colocados à margem da experiência cultural do Ocidente.

A *Afrocentricidade* surge como um processo de conscientização política que busca recentralizá-los, percebendo o mundo sob sua ótica, defendendo seus valores como parte de um projeto humano e cultural no qual se desloca a discussão do âmbito do essencialismo (ontológica, do ser) para o âmbito do *perspectivismo* (como e onde a pessoa se localiza diante da cultura africana e, assim também da pessoa afro-brasileira e da cultura afro-brasileira – cultura quilombola). A proposta da *Afrocentricidade* é, sobretudo, a convivência pacífica e colaborativa entre as diversas culturas, rompendo, assim, com projetos hegemônicos que, via de regra, tendem a ser discriminatórios, fazendo, assim, vigorar o império da *reciprocidade cultural*. Para Asante (2009),

[...] o afrocentrista sustenta que a cultura européia deve ser vista como estando ao lado, e não acima, das outras culturas da sociedade. A liga que mantém unida a sociedade não pode ser a aceitação forçada da hegemonia, mas antes a aceitação discutida de valores, ícones, símbolos e instituições similares que têm sido empregados no melhor interesse de todas as pessoas [...]. A reciprocidade é o marco dessa nova aventura intelectual e política, já que ninguém fica para trás nem fora da arena. (Asante, 2009, p. 108).

Assim, esta proposta de formação para a docência quilombola assentada na educação *afrocentrada* advogando valores e ideias africanas, afro-brasileiras expressas na gira curricular vista favorecer diversidade etnicorracial, a interculturalidade de saberes e contribuir na desconstrução de desigualdades sociorraciais e *afroepistêmicas - etnoepistêmica*. Trazer para o cerne da discussão e

formação inicial a dicotomia afrocentrismo/eurocentrismo. Em se tratando de matriz curricular, *gira curricular*, dos e nos PPCs, os projetos de formação da UFMA mantêm-se o seu ranço etnocêntrico, desconsiderando nossa realidade multirracial e pluriétnica e mantendo apenas matriz europeia. A realidade é que nossa matriz curricular continua sendo *eurocentrada*, apesar da diversidade de culturas, de etnias, de idiomas, de mundividências, de religiões, de subjetividades e de classes sociais que compõem o estado brasileiro.

Daí a necessidade da apresentação deste *projeto pedagógico* que altere essa lógica, inclua os “*outros*”, combata a discriminação racial e afronte e confronte o etnocentrismo, itinerário que pode ser feito, entre outras coisas, pela efetiva inserção de uma *Gira formativa* com temática da história e cultura africana e afro-brasileira e da história e cultura indígena. E isso é uma questão, antes de mais nada, de *inclusão* e de *justiça social e cognitiva*. Ou seja, torna-se evidente e necessário a estratégias de consolidação da educação escolar quilombola no estado do Maranhão para atender esta demanda, com a qualidade e especificidade que a modalidade educação quilombola exige nos seus marcos legais. E, com o objetivo de contribuir com o processo formativo dos profissionais que atuam na educação escolar quilombola, estamos propondo o **Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola** provocado pelo edital nº 23/2023 - PARFOR EQUIDADE.

2.5 Objetivos

Geral	Formar professores e professoras para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adulto com foco na Educação Escolar Quilombola possibilitando giras e aproximações sistemáticas às dimensões político-epistêmicas, didático-curriculares em busca de uma formação de base intercultural e decolonial.
Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Formar, em nível de graduação, Licenciados e licenciadas em Educação Escolar Quilombola para o exercício da docência nas diversas etapas e modalidades de educação (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos e Idosos). - Abordar as Relações Étnico-Raciais como categoria central a ser tratada em todas as dimensões dos componentes curriculares em a consonância da educação escolar quilombola na formação do licenciado da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola; - Priorizar a pesquisa como fundamento articulador entre teoria e prática, vinculado aos saberes historicamente produzido, compatível, aos interesses e às necessidades educativas, políticas e culturais do povo negro; - Implementar conteúdos relativos às políticas educacionais e aos direitos dos quilombolas, considerando as defasagens históricas e a necessidade de ações reparatórias para essa população; - Proporcionar práticas pedagógicas que abordem de forma articulada, os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais (afrossaberes, etnosaberes ou saberes locais).

2.6 Bases Legais

Cientes da importância do Edital 23/2023 e de suas possibilidades, considerando que não se limita a reparar exclusões, mas como mecanismo garantidor de direitos, mediante uma formação interconectada com os outros direitos, como à vida, à terra, ao trabalho, à cidadania local, nacional e planetária, garantindo desse modo, as expansões da vida nas dimensões estéticas, éticas, econômicas e políticas, é que esta proposta se constitui em permanente dialogia e circularidade de saberes, sem discriminações raciais, religiosas, políticas, de preferências ou orientações não hegemônicas.

Essa proposta traz as marcas dos esforços empreendidos pela UFMA que, juntamente, com diversos segmentos e sujeitos sociais, em diferentes espaços do território maranhense, vem se concretizando, paulatinamente, com algumas ações que objetivam oportunizar aos professores e professoras da rede pública de educação básica, das redes de formação por alternância e público de demanda social formação continuada no campo da diversidade e das relações étnico raciais, e, a partir de então, propõe avançar na implementação da licenciatura em Educação Escolar Quilombola.

Das ações até aqui realizadas, se faz mister registrar as experiências nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, apoiadas em diversos dispositivos legais que regulam os princípios da educação para a diversidade, dentre elas a educação quilombola e a formação continuada com foco na população negra assentando a educação étnico racial, todas essas ações com significativo alcance social no contexto da população maranhense. Tais ações cumprem a missão de coordenar as forças que subsidiam a inclusão de pessoas negras em processos formativos voltados para a docência, do qual foram, por longos séculos, impedidos de compartilhar. Portanto, essas ações, ilustram processos em si reveladores do compromisso e dos desejos dos e das pesquisadoras (es), expressos em cada projeto desenvolvido em escutas e discussões em que tem prevalecido o cuidado e o respeito à diversidade cultural maranhense.

Como supramencionado, a UFMA já possui uma história no que se refere à organização, o planejamento, a implementação e a avaliação de programas e projetos que visam garantir o direito à educação para a população negra em direção a referencialidade *afroreferenciada*. Nos últimos anos, a UFMA vem realizando ações no sentido da consolidação do debate sobre as questões étnico-raciais no âmbito da formação docente. Pois, o acúmulo desses debates e experiências têm balizado a implementação do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola.

Mesmo conscientes de que não caberia, aqui, elencar todas as iniciativas, endereçadas a ampliar o processo de formação docente e favorecer a inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em suas atividades acadêmicas mencionamos algumas, devido a relevância legal e política

na na UFMA:

- Revisão dos PPC's considerando: Lei nº 10.639/2003, Resolução nº 01/2004; Lei nº 11.645/2008 e; Resolução nº 08/2012, pelo menos dos de formação nas licenciaturas;
- Criação do Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO);
- Realização do Curso de Aperfeiçoamento "Educação para as relações étnico-raciais", na modalidade à distância, colaborando para a qualificação profissional de 40 professores de educação básica.
- Realização do Curso de Especialização "Política de igualdade racial no ambiente escolar", semipresencial para 150 alunos de cinco municípios do estado do Maranhão, visando propiciar a formação continuada para capacitação de professores e gestores de educação;
- Realização do Curso de Extensão Educação das Relações Étnico-raciais: ressignificando a prática pedagógica, com o objetivo de realizar um processo de formação continuada com 40 professores (as) da educação básica, da rede estadual de ensino de São Luís;
- Realização do Curso de Aperfeiçoamento em Políticas e práticas de Educação escolar Quilombola com o objetivo de colaborar com a formação continuada de 45 (quarenta e cinco) que atuam em Centros de Educação Escolar Quilombola do Maranhão - CEQ, promovendo a formação teórica e prática desses profissionais, priorizando a reflexão crítica e coletiva para intervenção no âmbito educacional.
- Realização do Curso de aperfeiçoamento "Educação do Campo e Quilombola" em regime de alternância pedagógica para professores e outros profissionais da educação que atuam em escolas do campo e de territórios quilombolas, possibilitando, especialmente, suporte à formação de professores que atuam em classes multisseriadas.
- Oferta de Curso de Licenciatura em Educação do Campo voltados à formação de professores que atuam em escolas agrícolas, quilombolas e de áreas de assentamento de reforma agrária do estado do Maranhão.
- Realização do Curso "Educação para as relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira", visando colaborar na formação continuada de professores da rede pública de ensino do Estado do Maranhão;
- Realização do Curso de Aperfeiçoamento "Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Africana e Afro-brasileira";
- Curso de Formação Estudos Africanos e Afro-Brasileiros em perspectiva: produção de conhecimento interdisciplinar para uma educação emancipatória;
- Ações acadêmicas, jornadas, seminários e simpósios, bem como diversas pesquisas e

experiências de extensão universitária.

Diante da efetivação dessas ações, não podemos deixar de reconhecer os grandes desafios históricos que reiteram antigos conflitos em que, tradições conservadoras, tensionam com as forças inconformistas. Ademais, para referir sobre as condições sociais e econômicas do Maranhão, é preciso recordar Guimarães Rosa, quando nos alerta que “*os sertões estão em toda parte*”. Isso para afirmar que a pobreza histórica convive com as novas formas de pobreza produzidas nos excessos de riquezas, situação que se traduz, no âmbito local, em um dos piores indicadores sociais e educacionais do país.

No entanto, tal situação contrasta com a exuberância de áreas em que prosperam atividades agrícolas e agropecuárias, além da extração de minerais. Mesmo com essas potencialidades, a economia maranhense apresenta graves problemas e é constituída, principalmente, por pequenos produtores com destaque para a produção de subsistência em que sobressaem as culturas de mandioca, milho, arroz, feijão, atividades extrativistas e a pesca. Contribuindo fortemente para esta cadeia, a população negra do estado.

Nesse contexto, destaca-se as experiências das comunidades quilombolas no Maranhão e a dinâmica de sua historicidade no contexto mais amplo da sociedade, assim como a variedade de identidades dos sujeitos constituintes dessa historicidade, considerando os jogos de poder indutores das desigualdades econômicas e sociais, que transcenderam ao período escravocrata, persistindo até o tempo presente.

O processo de mobilização social do povo negro, resultou em algumas conquistas de direitos, reconhecidas pelo Estado brasileiro, reafirmados pela Constituição Federal de 1988, no contexto das garantias dos direitos fundamentais, como saúde, educação, terra, respeito à cultura e a religião. Disso, destaca-se o crescimento da presença de alunos negros e pardos na educação básica e no ensino superior, contribuindo para esse crescimento, a adoção de um conjunto de medidas com vistas a reparação de direitos negados, faz-se cada vez mais urgente e necessário e este projeto de **Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola** representa a mais nova conquista da população negra quilombola do Estado que concentra a segunda maior população quilombola do Brasil.

Importante explicitar que, para dar conta de tão ousada e urgente proposta educacional - uma **Gira formativa** -, o curso Licenciatura em Educação Escolar Quilombola da UFMA está amparado e compromissado com legislações brasileiras educacionais específicas para formação de professores, em nível superior. Nesse sentido merecem destaque:

- A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da língua brasileira de sinais (LIBRAS) nos cursos de formação

de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior;

- Resolução CNE/CP nº 2/2015, 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;
- Parecer CNE/CP nº 22/2019 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Resolução CNE/CP 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).

A Constituição de 1988 estabelecido, nos artigos 215 e 216, como compromisso do Estado quanto aos direitos das comunidades quilombolas, valorizar, preservar e assegurar aos povos formadores da nação brasileira o pleno exercício de sua cultura, conseqüentemente, o direito e acesso à educação que atenda ao que aduz o Artigo 68 - **como remanescentes das comunidades de quilombos – valorizando as suas visões de mundo, modos de vida, saberes e o processo de reconhecimento do território quilombola, com base em identidades étnicas, especificidades culturais e memórias sociais**. Por conta disso, a proposição deste Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola coaduna e está ao encontro das especificidades históricas, culturais, sociais e econômicas das comunidades quilombolas do Maranhão, tomando princípios filosóficos e éticos que consideram estes contextos mobilizados nos termos do Artigo 68.

Portanto, em consonância com as reivindicações dos movimentos negro, o Projeto está assentado, ainda, nos documentos legais, abaixo indicados:

- A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos de ensino brasileiro;
- A Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP, nº 3/2004;
- A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, contendo a essência da Lei nº 10.639/2003, institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Cultura Indígena, nos currículos da Rede de Ensino brasileiro;
- A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;
- A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

- A aprovação, em 2023, do PL nº 5.384/2020, que atualiza a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para incluir estudantes quilombolas no programa especial de acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio
- Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas (Parecer CNE/CEB nº 8/2020 e Parecer CNE/CEB nº 3/2021).
- LEI No 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei # 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei # 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei # 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória # 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

Neste projeto, em particular, observou-se o marco normativo estadual em consonância com a base legal federal da política de formação de professores e professoras, sendo a::

- Resolução nº 189, de 16 de novembro de 2020, que define as Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão.

Constitui, também, como base legal, os documentos normativos internos da Universidade Federal do Maranhão, especificamente, aqueles referentes as políticas da graduação, estágios e extensão, tais como:

- Resolução Nº 1892-CONSEPE, 28 de junho de 2019, que aprova as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
- Resolução nº 1819/2019-CONSEPE que aprova a atualização das normas regulamentares do Planejamento Acadêmico relativas à distribuição das atividades docentes no âmbito da Universidade Federal do Maranhão.
- Resolução nº 2203 - CONSEPE - Altera o art. 11, retifica o § 5º do art. 12 e revoga o art. 13 da Resolução nº 1.819-CONSEPE, de 11 de janeiro de 2019, que dispõe sobre as normas regulamentadoras do Planejamento Acadêmico relativas à distribuição das atividades docentes no âmbito da Universidade Federal do Maranhão.
- Resolução Nº. 1191-CONSEPE, de 03 de outubro de 2014. Altera a Resolução nº 684-CONSEPE, de 7 de maio de 2009, e dá nova redação ao Regulamento de Estágio dos Cursos de Graduação da UFMA, na forma dos seus anexos.
- Resolução nº 1674/2017 - CONSEPE - Altera a Resolução n. 1.191 - CONSEPE - 2014 que trata do Regulamento de Estágio dos Cursos de Graduação, dando nova redação ao §

4 0 do art. 4 0, ao inciso V do art. 21, §§ 1 0, 2 0 e 3 0 do art. 32 e insere os §§ 1 0 e 2" ao art. 50.

- Resolução Nº 2.503-CONSEPE, 1º de abril de 2022. Regulamenta a inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão.

Neste sentido, serão observadas os avanços dos PPCs dos cursos do PARFOR/UFMA, desenvolvidos ao longo dos últimos quatorze anos, que fizeram revisões crítico-reflexivas buscando o aprimoramento da formação dos professores em serviço, de modo que, as turmas em andamento encontram-se alinhadas e articuladas com a legislação vigente, em particular, a Resolução nº 2/2015 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, bem como as Resoluções Internas da UFMA, incluindo orientações dada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.

Portanto, a criação de uma Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma ação política concreta, no sentido de assegurar a implementação dos documentos legais explicitados e formulados no âmbito das diversidades e inclusão social de grupos afrodiaspóricos e suas experiências no Brasil.

3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ)

Os fundamentos epistêmicos, teóricos-metodológicos e políticos desta PPC-EEG possuem uma ancoragem na abordagem epistemológica intercultural, afrodiaspórica e afrocentrada com perspectiva teórica e atitude descolonial (Grosfoguel, 2010; 2016) e contra colonial (Santos, 2015). Com este curso, busca-se, também, o aprofundamento e ampliação de estudos, pesquisa e extensão com as bases epistêmicas ligadas a filosofia africana, aproveitando, em particular, das contribuições, em Castiano (2010), quanto aos Referenciais de Subjetivação (Afrocentricidade e Ubuntu) e dos Referenciais de Intersubjetivação (diálogo sistemático intercultural).

Assentado na afrocentricidade busca-se, a partir das lentes teóricas de Asante (2016), contrapor e dirimir a marginalidade a que foi conduzido o pensamento africano e afrodiaspórico, adotando uma postura de rejeição dessa posição e, assim, abrir horizontes na criação de condições epistêmicas para possibilitar fissuras no racismo epistêmico (Carneiro, 2005). É esse racismo epistêmico que construiu a imagem do Outro como não-ser, no qual, a simetria opositora toma sempre referência, a partir do branco e do seu lugar de privilégio em contexto societários tecidos pelo racismo.

Esta gira teórica-metodológica, a que se assenta esta proposta formativa, possibilita colocar em relevo questões como a crítica à dominação cultural e econômica imposta pela Europa à África e América Latina, especialmente o Brasil, estão aqui apreendidas como bases para reflexão, mudança e ação frente o epistemicídio do pensamento negro-africano e afrodiaspórico.

Pelas trilhas epistêmicas e ontológicas da afrocentricidade, os sujeitos e sujeitas, historicamente racializados (as) e inferiorizados (as), tomam consciência dos poderes coloniais que forjaram essas realidades excludentes e totalitárias. Tornam-se, pois, agentes sociais de sua própria história com capacidade de agência e desalojamentos das estruturas opressoras. Trazer, para a centralidade dos fundamentos teóricos, o pensamento negro-africano e afrodiaspórico significa contemplar também, a estética, filosofia, cosmologia e axiologia próprias. Isso representa e apresenta possibilidades de criação de outros modelos para as epistemologias, que consideram as realidades africanas (Mazama, 2009).

Sendo, assim, a ideia de único centro geopolítico de conhecimento do mundo – a saber, o Ocidente e, mais especificamente, a Europa – acaba por ser problematizada. Conforme a assertiva de Karenga (2003), outros centros de produção do conhecimento possibilitam novas realidades, de onde emergem o compromisso com uma ética - podemos afirmar de uma ética formativa - menos exploratória e mais coletiva, menos destrutiva e mais participativa de mundo, menos de

individualidade e mais de circularidade.

Nessa direção, Asante (2016) afirma a potência da afrocentricidade como uma perspectiva contra hegemônica capaz de questionar a universalização das experiências culturais europeias, tão particular, patriarcal e capitalista. Assim, pela afrocentricidade, almejamos construir trilhas e giras investigativas dos fenômenos centrados em outras agências de análise, em específico as agências formativas.

Como um modo sistematizado de pensamento outro, a afrocentricidade anuncia e enuncia formas epistêmicas antirracistas, antipatriarcais, anticapitalistas e antissexista. Nisso reside seu caráter inovador, localizado e alargado das realidades, que são sempre postas pelo pensamento branco, eurocêntrico e colonial. Com foco na sua potencialidade, a afrocentricidade é capaz de contestar a experiência particular eurocêntrica que impôs o seu tipo de humanidade como o único possível de existir no mundo. Pretende-se com a afrocentricidade não se ocupar dos tempos e espaços humanos como sendo o centro legítimo de produção de conhecimentos, mas é uma perspectiva revitalizadora de modos outros de produzir conhecimento de mundos.

No contexto de uma agência formativa, significa construir uma estrutura curricular dialógica, intercultural, afrocentrada que faz uso dos valores estrangeiros de modo construtivo e em sintonia com as experiências locais das comunidades quilombolas, sua história e cultura. Assim, conforme a Resolução nº 8/2012, este curso de EEQ deve alimentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

As contribuições advindas e apropriadas dos referenciais de *Subjetivação*, como a Afrocentricidade, têm se manifestado relevantes na desconstrução do modo universalista pelo qual o pensamento moderno exclui de sua base os saberes endógenos/locais (Castiano, 2013) ou afrossaberes (Petit, 2015) como marcadores da ancestralidade, musicalidade, oralidade, coletividade/comunitarismo, circularidade, espiritualidade, corporeidade, memória, também conhecidos como valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2010).

Um currículo de base afrocentrada tem como pressuposto a conscientização, o processo de libertação, a reivindicação do parentesco com a luta por justiça e o interesse pela agência africana,

questionando a hegemonia eurocentrada de modo que “não é a cultura branca acima ou à frente das outras, mas a **criação de um espaço para todas as culturas**. A reciprocidade é o marco dessa nova aventura já que ninguém fica para trás nem fora da arena” (Asante, 2009, p. 109, grifos nossos).

A centralidade nos estudos *Africana*, não como feminino de africano, mas como uma abordagem multi-inter-transdisciplinar do conjunto de saberes e experiências formado pela África e sua diáspora, é uma possibilidade de construir outras formas analíticas, em complementaridade aos currículos/conhecimentos historicamente importados, que precisa incluir, com justiça cognitiva, os conhecimentos e cultura africanas que foram desprezados, negados e apagados da constituição da sociedade brasileira.

Os estudos de abordagem *Africana*, são formas analíticas vinculadas à exterioridade moderna, uma estratégia libertadora que valoriza histórias, culturas, memórias negadas ou depreciadas, dando atenção/cuidado ao diálogo intercultural entre os críticos de sua própria cultura, dentre os quais, estão os mais velhos, os griôs, os sábios, os agentes do Notório Saber, as lideranças e os intelectuais da fronteira (Dussel, 2016).

Nessa mesma direção, a perspectiva da filosofia ubuntuista é movimento de maior abertura que a afrocentricidade, além de ser uma forma de ser endógena, originário de tradições africanas sulsaarianas (da região austral, em particular, da África do Sul) endereçada aos próprios africanos/as, enquanto as ideias e atitudes afrocentradas são criações de grupos de filósofos/as norte-americanos afrocentristas do círculo de Molefi Asante (da diáspora dos Estados Unidos) com relevância no engajamento na valorização dos campos epistêmicos africanos.

A lógica ubuntuista nasce em contexto comunitário, possui princípio de partilha, solidariedade, compreensão, reconhecimento do outro antes de si mesmo (altruísmo) e isto não significa ausência de conflito, basta rememorar o que foi o processo de reconciliação nas experiências Sul-Africanas. Por tudo isso, constitui-se num desafio epistêmico necessário no contexto dos estados-nação pautados na ordem neoliberal e capitalista (Castiano, 2010).

Em Mogobe Ramose (2010), encontramos uma maneira sistemática de compreender a ontologia ubuntu-africana composto pelo prefixo *ubu* (a ideia de SER, existência) e a raiz *utu* (o SER existindo, em movimento), ou seja, o Ser Sendo, cujo aforismo tem sido disseminado como: *umuntu nguntu ngabantu*, com a tradução “uma pessoa é uma pessoa através, por intermédio, de outras pessoas” (Nogueira, 2011, p. 147).

As contribuições epistêmicas e ontológicas da Afrocentricidade e do Ubuntu-Africana remontam do diálogo intercultural afrodiapórico que mantém viva as tradições culturais africanas nas diásporas. Castiano (2010) mostra-nos que, por ocasião do Apartheid, livros ditos proibidos eram lido, a exemplo de Molefi Asante, Odera Oruka, Ngugi Wa Thiongo e a pedagogia da libertação de

Paulo Freire, fortalecendo a filosofia ubuntu como horizonte teórico.

Antecedem, a esse diálogo intercultural, as expansões de tradição Bantu (como movimento conceitual) nas diásporas. Sobre isso, vale ressaltar que os fundamentos afrocêntricos e ubuntuístas neste projeto tem relação com experiências concretas de comunidades maranhenses, em particular, destacamos a Região dos Cocais que possui estudos e pesquisas colaborativas, constatando a presença de tradições Bantu, dentro e fora das 17 (dezesete) comunidades quilombolas reconhecidas/certificadas como quilombolas.

Em “As diásporas Maranhenses”, Sousa (2016) argumenta sobre a vinda de povos da tradição Bantu (Angola, Congo, Moçambique) que se refugiaram na localidade, atualmente, conhecida como Santo Antônio dos Pretos, onde iniciou-se a manifestação religiosa de matriz africana do Terecô que significa “abençoar, celebrar, comemorar através dos tambores” (Sousa *apud* Centriny, 2015). Assim, as expansões forçadas pela diáspora desenvolveram:

economias, sistemas políticos, ideologias religiosas e práticas culturais únicas. Contudo, eles mantiveram também uma série de continuidades culturais. Através da linguagem, bem como de suas expansões geográficas, o conhecimento e as práticas, diversos e compartilhados, foram transmitidos através de gerações e do espaço. Essas migrações ajudaram a transformar práticas econômicas, políticas e a organização social por meio de interações interculturais, de um conjunto de valores fundados na hospitalidade e da incorporação de ideias de outras sociedades (Fourshey, Gonzales e Saidi, 2019, p. 21/22).

Essas contribuições das tradições bantu, como uma das experiências e vivências dos africanos e africanas no Maranhão, em particular no município de Codó, revelam aproximações de como os povos de ontem e de hoje compreendem o mundo, ligados aos afrossaberes. O pertencimento, a ancestralidade, a coletividade, dentre outros, por exemplo, mais que estrutura dos modos de ser sendo, é um princípio filosófico presente em provérbios, ditados e tradições orais que abrange as experiências físicas, espirituais e intelectuais. Conforme Sousa (2023):

Para (re)viver esse sentido ubuntuísta são fundamentais as pesquisas acadêmicas que incorporam esses saberes dos terreiros nas universidades e, por conseguinte, nas ciências, tecnologias, processos que alcançam, assim, a formação inicial docente que poderá ganhar amplitude na constituição do SER com essas aprendizagens de valorização dos saberes tradicionais, religiosos e espirituais, incidindo em práticas educativas mais humanizadas na educação básica e superior (Sousa, 2023, p.145).

E, com esses estudos ontológicos, aproveitar algumas contribuições das bases afrocentrada, ubuntuísta, mas, também, intersubjetivas, não apenas para fundamentar as pedagogias antirracistas na EEQ, mas que possam gestar, nutrir e funcionar como útero, lugar de criação, de aprendizagem e defesa. Essa constituição *ontoepistêmica*, principalmente de intersubjetivação, exige uma

metodologia dialógica, colaborativa, participativa e de envolvimento entre os/as agentes, seus saberes e experiências.

Nesse sentido, convém criar, neste curso, “espaços de intersubjectivação, isto é, espaços de diálogos que se baseiam no reconhecimento do Outro ou outros como sendo também e de igual modo sujeitos (s) do conhecimento” (Castiano, 2013). Portanto, para a materialização dessa agência formadora impôs-se a apreensão de uma abordagem transdisciplinar instigadora do diálogo, dos encontros nas encruzilhadas, que alimentam o cruzo, um ponto, uma fronteira de muitas ligações e circularidade na EEQ. Direcionar para as abordagens, que fazem rupturas a fronteira, faz-se necessário porque,

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. Em tal situação tornam-se invisíveis: os conjuntos complexos; as interações e retroações entre parte e todo; as entidades multidimensionais; os problemas essenciais (Morin, 2001a, p. 13).

Toda essa ancoragem epistêmica, teórico-metodológica para Educação Escolar Quilombola assentar-se-á nas definições metodológicas, a seguir:

3.1 Definições Metodológicas

No itinerário metodológico circuleado (uma circularidade suleada) temos, pelos menos, três abordagens epistemológicas de sistematização da comunicação entre as áreas de conhecimento: a *multidisciplinaridade*, a *interdisciplinaridade* e a *transdisciplinaridade*, cujos princípios compreendem o modo como se dá a valorização e reconhecimento dos saberes, os conceitos e significados que engendram e produzem impactos nas agendas sociais, políticas e econômicas, para além do lugar específico que ocupam no currículo escolar, visando sentido existenciais (Fazenda, 2009).

Essa proposta abre-se para as interações circulares, a *multi-*, a *inter-* e a *transdisciplinaridade*, como possibilidades de alternativas aos modos de pensar e fazer da ciência, que extrapola o pensamento analítico-reducionista, mediante formas de investigação científica que atendam às necessidades de compreensão de fatos e fenômenos em toda a sua complexidade, principalmente, quando se trata de uma agência formativa marcada pela complexidade das interações entre afrossaberes, que requer o uso de abordagem metodológica circular como resposta à fragmentação do conhecimento circunscrita às estruturas disciplinares.

Em uma visão epistemológica mais ampla, o termo disciplina, na acepção em que se relaciona com o conhecimento acadêmico-científico, conforme cunhado por Morin (2002) apresenta como

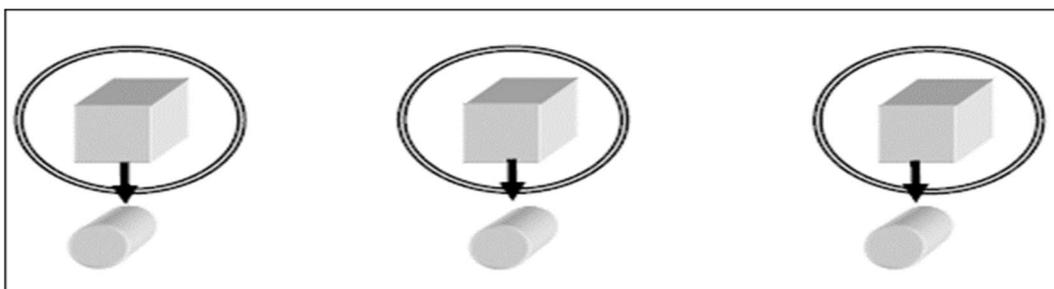
uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias (Morin, 2002, p. 37).

Considerando que para organização epistemológica desse projeto pedagógico pleiteia-se circular na abordagem epistêmica da complexidade, no intuito de radicalizar o questionamento em relação à disciplinaridade, no que tange a seus pressupostos transgressores das barreiras que delimitam campos de ação e de conhecimento. Isto porque as formas de organização do conhecimento humano, tanto os da na Academia quantos os da Educação Básica, relacionam-se às visões epistêmicas que compreendem e validam separações ou aproximações com ações importantes na compreensão dos fenômenos.

Para facilitar a sintetização e o entendimento dessas distintas formas de compreensão de como se almeja a organização curricular a ser praticada, neste PPC, além de trazer a escrita síntese conceitual/estrutural/circular didático recorreremos ao auxílio de representações gráficas elaboradas por Marcio Santos (2012), usando figuras geométricas, nas quais: *os cubos* representam os campos disciplinares ou as disciplinas; *os círculos* compõem o campo conceitual/disciplinares; *as setas* simulam os movimentos de compreensão da disciplina ao objeto e o *cilindro* corresponde ao objeto de conhecimento investigado pela/pelas disciplina (s).

Voltando-se a lente da crítica para **Disciplinaridade**, entendendo-a como um sistema composto por um só nível de realidade, múltiplos objetos e múltiplos campos de conhecimentos (disciplinas), caracterizando-se por não apresentar interação e nem troca teórica, mas, sim, uma separação e incomunicabilidade com campos disciplinares fechados. Nesta perspectiva, conforme exemplificado na Figura 1.

Figura 1 – Disciplinaridade



Um movimento de deslocamento-afastamento metodológico e epistemológico faz-se imperativo quando, principalmente, trata-se de contextos formativos interculturais. Sendo assim, à integração dos componentes curriculares, que são classificados sob diferentes perspectivas e formatos, partindo de simples empréstimos de teorias e de metodologias à deslocamentos ou diluição de fronteiras entre os campos científicos envolvidos, sem uma distinção muito precisa dos limites entre esses níveis, dentro de uma “cadeia conceitual” sucessiva e crescente, como bem escreve Pinheiro (2006, p.1).

Sob a perspectiva do *multi* (ou pluri) *inter-* e a *trans* - disciplinaridade, em direção a uma dimensão de abertura para, ultrapassar e avançar para uma combinação, convergência ou complementaridade, no terreno intermediário da interdisciplinaridade, com vista ao alcance de algo próximo à fusão ou unificação em que seria possível falar, praticar e reelaborar em transdisciplinaridade. Na **Interdisciplinaridade**, é possível manter a comunicação/interação entre as áreas de conhecimento por meio da utilização da metodologia de uma disciplina em outra. Esse diálogo caracteriza a complexidade, ou seja, para compreender realmente algo necessitamos fazer o eterno movimento entre o fragmento e o todo e não optar por um dos extremos.

Para materializar essa **Gira Formativa**, em que os componentes curriculares estão propostos almejando diálogos circulares, a aposta na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, fecundadas pela epistemologia da complexidade, apresentam-se fecunda como possibilidade de promover esse diálogo na Educação Escolar Quilombola. Proporcionando aos educandos uma compreensão mais aprofundada ao vivenciar ações cartesianas (disciplinar – isolada) e ações holísticas (interdisciplinares – conjuntas- circulares-encruzilhadas nas interculturalidades).

Prosseguir, em um fazer e pesquisar pedagógico, demonstrando como a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade podem contribuir epistemologicamente e metodologicamente para a construção de ações pedagógicas que possam contrapor-se aos desafios dos isolamentos cartesianos - de saber e fazer- hierarquizados, partindo do pressuposto de que o conhecimento produzido em ações interdisciplinares e transdisciplinares apresenta uma configuração diferente do conhecimento produzido em ações disciplinares. Assim, a interdisciplinaridade, por ser fruto da interação/esforço de vários agentes educadores (responsáveis por diferentes disciplinas ou ações técnico-pedagógicas), configura uma potencialidade de aprofundamento maior que a produção isolada, principalmente em se tratando de saberes em diálogos interculturais.

Por outra lente, a transdisciplinaridade, ao buscar o reconhecimento e valorização de todos os saberes em uma perspectiva horizontal e não hierarquizada, traz a possibilidade de uma incursão-

imersão mais profunda, nas mais diversas áreas do conhecimento, por meio de trocas teóricas, a partir de uma educação *pluriversal* e planetária que dialoga com o deslocamento de *cosmovisão* para *cosmopercepção* - produção de mundo por diferentes grupos relacionando todos sentidos, sem hierarquizá-los, (Oyèwùmí, 2002) geral de compreensão da natureza e da vida humana, levando à reflexão as questões intrínsecas na sociedade. A busca do conhecer o todo e as partes, a partir da premissa de que o “conhecimento pertinente” é multidimensional, podemos propiciar uma condução a uma compreensão complexa do “real” - das realidades.

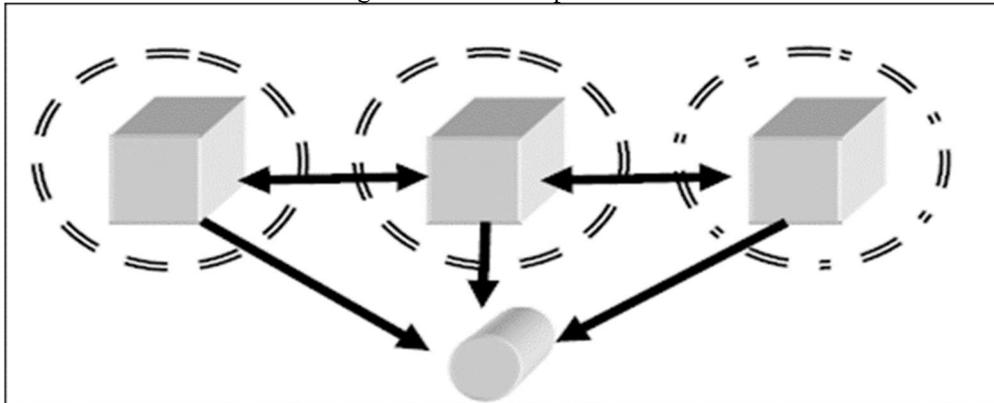
Em uma formação para atuação em Educação Escolar Quilombola cuja presença das complexidades, isto é, o que está/estará “tecido junto”; interdependente e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si, ou seja, a “realidade complexa dos fenômenos”. Como um princípio articulador que ajuda a dar sentido e significância às abstrações trazidas pela racionalidade do conhecimento científico no contexto da realidade concreta com vista a produção epistêmica decolonial em confrontação com os modos surgidos na modernidade ocidentocêntrica de produzir sensibilidades.

Uma transdisciplinaridade que se alicerça pelo “paradigma de complexidade”, tem como esforço instaurar um paradigma complexo que encaminha vários olhares na mesma direção, que se contrapõem e se complementam na mesma medida. Há cooperação e intercâmbios reais e, conseqüentemente, enriquecimento mútuo com o objetivo de superar o isolacionismo e a independência das disciplinas, como forma de inovar a formação sócio-profissional bem como superar a distância entre a universidade e a sociedade. Em colaboração com Marcondes, Japiassu (1993) define o conceito interdisciplinaridade como:

Método de pesquisa e de ensino susceptível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (Japiassu; Marcondes, 1993, p. 136).

Na representação da Figura 2 exemplificamos como a interdisciplinaridade, em uma compreensão enquanto um sistema formado por um só nível de realidade, um só objeto e campos de conhecimento múltiplos, e caracterizado por cooperação, coordenação e troca teórica. Nesta perspectiva de abordagem do fazer há a permeabilidade no acontecimento efetivo de trocas e interações entre as áreas do conhecimento, não obstante a presença disciplinar ainda esteja presente.

Figura 2 – Interdisciplinaridade



Fonte: SANTOS, 2012, p. 61.

Assim, a integração *teoria e prática* de que trata a interdisciplinaridade refere-se à formação integral na perspectiva da totalidade. Conforme Follari (1995) a reflexão crítica sob qual inspira esta discussão leva ao aprofundamento da compreensão sobre esta relação, colocando como de fundamental importância a definição da prática que se pretende relacionar à teoria. Está claro que a relação integradora teoria e prática implica na construção de ações críticas transformadoras, transgressoras no interior da sociedade capitalista.

No círculo da **Transdisciplinaridade**, temos uma amplitude de ligação entre as áreas de conhecimento, ultrapassando as suas fronteiras, com implicações na formação integral e significativa a partir de conteúdos culturais amplos, plurais e flexíveis como lugar de alteridade, complementaridade e não-separabilidade. Alimentando-se desse pluralismo de ideias, no qual a própria transdisciplinaridade se nutre e da religação dos diversos tipos de pensamento, imersos em consensos e dissensos, caráter intrínseco e constitutivo do pensamento complexo. A transdisciplinaridade, segundo Almeida Filho (1997), insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação tendo como referência teórica, o holismo e a teoria da complexidade, que, embora venham se constituindo em um referencial interessante, ainda estão pouco compreendidos (Grün, 1995).

Tem no anúncio da totalidade, do holismo, que não se esgota na soma das partes, mas constitui-se, num outro patamar, na síntese histórica da realidade, cuja ideia de rede, ou de comunicação entre os campos disciplinares é que se prioriza. Pois, o modelo de transdisciplinaridade, coloca as/os agentes sociais em posição ativa como protagonistas conscientes de suas práticas cotidianas, no caso, da prática pedagógica, como eixo das interações.

Enquanto caminho epistemológico a transdisciplinaridade parece comprometida com a superação do caráter fragmentado da organização do ensino. Diante disso, argumenta Sommerman

(2006), que a transdisciplinaridade assume uma natureza difusa e não binária baseada em três pilares epistêmico-pedagógicos sendo a primeira a complexidade, que emerge da pluralidade e multirreferencialidade fundada em visão mais ampla que rompe com a perspectiva do reducionismo, do holismo, que negligencia as partes para compreender o todo. Requer um deslocamento de postura que sai da linearidade e prioriza a circularidade - que transita da parte para o todo e vice-versa, buscando a compreensão do fenômeno.

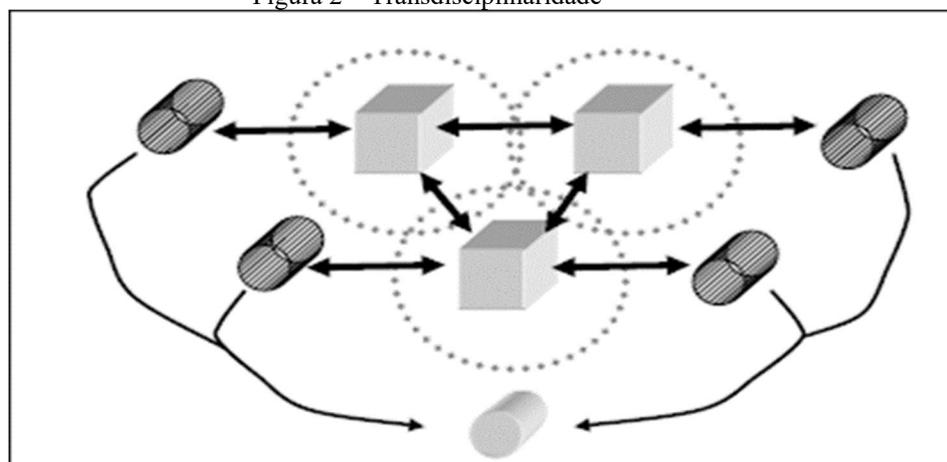
O segundo pilar, a *lógica do terceiro incluído*, que se trata da formulação de uma nova lógica, antagônica e complementar ao terceiro axioma, conhecido como “*Princípio do terceiro excluído*” - se apresentado como confrontação e rompimento com a lógica epistemológica que sustentam um modo de pensar que opera por redução e separação. Por suas características identitárias produz um padrão mental que tende a uma organização binária e dualista da realidade, das gentes e dos gêneros. Isto é, dissocia de modo absoluto a objetividade da subjetividade, o abstrato do concreto, a teoria da prática, o geral do particular, o corpo do espírito, a natureza da cultura.

Há que ressaltar que, afastar do modelo epistemológico que tende a conceber, de modo dualista, o conhecimento como um conjunto de processos de identificação de objetos que, por sua vez, os organiza em compartimentos classificatórios isolados, portanto, este modelo é fonte de entendimentos e procedimentos hegemônicos e, muitas vezes, totalitários na medida em que propõe (e legitima) relações hierárquicas de superioridade para os saberes, as sociedades e as produções culturais. E faz isso justamente por desconsiderar - e até descaracterizar - a complexidade dos objetos ao abordá-los de modo fragmentário e redutor.

Já o terceiro pilar, refere-se aos *diferentes níveis da realidade* que emergem das ciências contemporâneas (História, Filosofia e Antropologia), como também das tradições da História da humanidade. De acordo com Sommerman (2006), nos diferentes níveis de realidade surgem “*zonas de resistência*” que constituem o espaço privilegiado do fenômeno transdisciplinar. Isso significa considerar que, em todas as várias dimensões da realidade de um objeto, existe certa quantidade de matéria comum a todas as dimensões.

Consideradas estas ancoragem, exemplificamos na Figura 3, a transdisciplinaridade como um sistema composto por múltiplos níveis de realidade, campos de conhecimento também múltiplos e um objeto. Uma abordagem caracterizada por intensa cooperação, coordenação e comunicação - troca epistêmica -, nos quais os campos disciplinares são muito permeáveis e se interpenetram, somando as várias possibilidades de compreensão possíveis para juntos construir a representação mais completa e multifacetada do objeto - considerando a especificidade desse projeto pedagógico: é a formação para a docência para Educação escolar Quilombola.

Figura 2 – Transdisciplinaridade



Fonte: SANTOS, 2012, p. 61.

Com a **multidisciplinaridade** dispomos os conhecimentos em lugares definidos rigorosamente, chamados de disciplinas ou componentes curriculares, porém, dando ênfase a possibilidade de que várias disciplinas consigam se dedicar ao objeto de uma única disciplina. A principal característica das relações em que ocorre esse tipo de abordagem é a justaposição de ideias. Em definição apresentada por Nicolescu *et al.* (2000), a multidisciplinaridade corresponde à busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo. Este tipo de pesquisa amplia lente de contribuições significativas a uma disciplina específica, na medida em que “ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar” (Nicolescu, 2000. p.14).

A associação de tipo multidisciplinar não busca a interação no nível metodológico ou de conteúdo, apenas em espaços compartilhados por vários saberes (Kobashi; Tálamo, 2003). As principais características de experiências chamadas multidisciplinares, segundo Domingues (2005), são: “a) aproximação de diferentes disciplinas para a solução de problemas específicos; b) diversidade de metodologias: cada disciplina fica com a sua metodologia; c) os campos disciplinares, embora cooperem, guardam suas fronteiras e ficam imunes ao contato” (Domingues, 2005, p. 22)

Levando em consideração que a proposição de PPC vai ao encontro das recomendações propostas pela legislação educacional brasileira voltada para formação da diversidade, no que concerne ao funcionamento de programas especiais, na criação da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, requer um currículo circular de dimensão transdisciplinar, no reconhecimento do outro, antes de si mesmo, com vistas a garantir uma formação endereçada a inclusão social capaz de fazer ruptura com os binarismos da hegemonia do pensamento cartesiano e classificatório de cunho hierárquico/opressor, como já referido.

Portanto, de outro modo, esta proposta pretende manter o elo entre a emoção e a razão, valorizando os sentimentos, as sensações que conectam o corpo/mente à realidade concreta. Configura com um tipo de formação de abertura de horizonte para escuta de si e a escuta do/a outro/as, buscando o autoconhecimento e o conhecimento que proporcione a formação do ser consciente e, por conseguinte, pensamentos e atitudes geradoras de movimentos descoloniais. Tudo isso implica vigilância da alteridade porque só pode haver intersubjetividade na interlocução entre as pessoas, as áreas, os saberes.

3.2 Aproximações sobre os Procedimentos Metodológicos de Ensino e Aprendizagem e das Atividades de Estágio Supervisionado

As atividades acadêmico-pedagógicas do PARFOR EQUIDADE/UFMA requerem tessituras indicativas das pretensões e itinerários sobre a gestão pedagógica circuleada na condução dessa gira formativa. Em se tratando de uma formação voltada para docentes da educação básica em serviço cuja especificidade e necessidade da educação escolar quilombola requer a dialogicidade em e com contexto e agentes sociais de notório saber, as práticas de ensinagens deverão ser planejadas em conjunto com coordenação do curso em diálogo com os envolvidos no processo de formação, incluindo as secretarias municipais e estaduais de educação, associações e, principalmente, a comunidade quilombola. Respeitando as especificidades de cada instância envolvida.

Oportunizar formação superior para docentes da educação básica, em serviço, é uma possibilidade destes professores realizarem reflexões críticas sobre suas vivências e práticas no cotidiano das escolas quilombolas, lhes permitindo um olhar mais contextualizado acerca das dificuldades existentes nos seus territórios de trabalho. Sobre os desafios de construir práticas de ensinagens que contemplem a multirreferencialidade cuja finalidade de ultrapassar essa visão reducionista, linear e fragmentada da educação, verificar a superação de fragmentações de tempo, espaço, disciplinas e sujeitos bem como a reflexão das mesmas, ressaltando as perspectiva transdisciplinar e/ou práticas transdisciplinares como proposta para uma formação humana.

Ensinar é uma prática social, ou como Freire (1967, p 108) escreveu, é uma ação cultural, pois se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pretendem, “o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação”.

Os modos de ensinagens a serem praticados nesta gira formativa propõe a aproximação da prática circulada na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, ou decorrentes delas, com vista às

possíveis contribuições dessas práticas para o conhecimento/saber nessa relação de ensino aprendizagem para a formação humana. Para que essa relação do aprender e ensinar, toma-se o entendimento da interdisciplinaridade como uma prática humanizadora que visa a integridade em relação ao conhecimento. Uma vez que, a prática interdisciplinar constitui na junção de saberes que são reelaborados dentro das várias possibilidades de abranger determinado assunto que possa vir a ser estudado. Pois, conforme João Henrique Suanno (2016):

Quando falamos de interdisciplinaridade, falamos do conhecimento amplo que o professor deve possuir não só da sua disciplina, mas as outras que têm referências de contato, de semelhanças e de diferenças e se sente liberto para utilizar de outros procedimentos de outras áreas na sua, expandindo a disciplina e ampliando o olhar para outras áreas que não só a sua (Suanno, 2016, p.89).

Circular esta proposta de ensinagem no *pensamento da complexidade*, pensamento/proposta inter/transdisciplinar, almeja-se e coaduna-se com uma relação de aprendizagem que visa mudanças, integra e compartilha do ensino de saberes, bem como apostar na autonomia do professor e da professora no pensar-praticar-criar ensinagens em prol de uma consciência de totalidade, que contribua com a construção de um saber abrangente que vai além das fronteiras disciplinares. Através desse modo de ensinar-aprender em conexões, entre as disciplinas, é que o saber vai se construir. Sobre esse processo de conhecimento observa Nicolescu (1999):

A transdisciplinaridade, como o prefixo trans indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e mais além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Nicolescu, 1999, p.53).

Em itinerários formativos sob a lente do pensar *complexo* amplia o horizonte ao todo, religa e articula os saberes, incorpora o contexto, o qual não se tem a pretensão de unificar paradigmas. “Essa religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida” (Morin, 2007, p. 71). Circunscrito a relação do ensinar-aprender, um dos desafios da educação, sobretudo, intercultural, o ensino praticado é muito mais para saber religar do que aprender a separar. Para Santos (2004, p.13), “pensar complexo é pensar em movimento, ou seja, em processo, dialogar com as diversas visões e através da transdisciplinaridade buscar um macroconceito”. Portanto, trata-se de um *pensamento circular para se pensar a totalidade*, é um contextualizar incessante.

É no cotidiano, na convivência do homem com sua família e com a sociedade, que se exercitam as práticas da complexidade, uma vez que esta se encontra presente na vida do sujeito, desde a sua origem na figura das diversas pessoas com as quais convivem nas múltiplas ideias que surgem sempre diante de todos, nas mais diversas situações. Enfim,

complexidade é vida, é gente, é tudo que faz parte do mundo (Reis, Morais e Albino (2016, p. 3).

As relações de ensinagem circular caracteriza-se por uma atitude transformadora, ou seja, uma ruptura com as fronteiras postas dentro da disciplina com vista a superar a fragmentação do conhecimento. Portanto, trata-se de superar um ensino vazio sem significado e que não modifica e não vai além da realidade do agente social em aprendizagem. É, nesse transcender no modo de ensinar, que ocorrem as transformações. Até porque a “transdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma pulsão religadora, por buscar pensar complexo multidimensional, multirreferencial, articulando razão, emoção e atitude transformadora” (Suanno, 2013, p. 07).

Para implementação deste PPC-EEQ tem-se o entendimento de educar/ensinar distanciado de ser um mero adestramento, mas, como um movimento que visa à compreensão multidimensional que torna os agentes sociais das aprendizagens mais curiosos/críticos. Assim, em se tratando da formação para a docência, “é necessário ensinar os métodos que permitam perceber as relações mútuas e as influências recíprocas entre pares e todo em um mundo complexo” (Morin, 2015, p. 101).

Esse processo de praticar ensinagem trata-se de um ensinar que pressupõe movimento constante em corroboração significativa com o processo de construção do conhecimento que valorize as experiências culturais e conhecimentos responsivos aos processos de constituição social, econômica, política e cultural. Um ensino nos círculos da “transdisciplinaridade favorece a religação dos saberes e a ecologia das ideias. Não apenas dos saberes disciplinares, mas também dos saberes experienciais, vividos que são balizados pelas experiências” (Moraes, 2015, p. 83). Portanto, favorece a existência de conhecimentos plurais e o diálogo entre os diversos saberes.

Assim, essa metodologia de ensinagem, a ser utilizada nos processos de ensino e aprendizagem, nesta gira formativa buscará compreender o contexto das escolas quilombolas e dos professores e professoras cursistas em suas experiências práticas de formação, propiciando a participação desses e dessas agentes sociais cursistas na construção de ensinagens, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas. Além disso, os modos de ensinar a ser praticados devem estimular a pesquisa, inserção e articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais.

Nesta proposta de gira formativa as práticas de ensinagem contemplará uma tratativa quanto ao manuseio do material didático pedagógico, tanto para as experiências no campo teórico como no prático/extensão, que requerer prática de reflexão e elaboração compartilhados com os/as docentes cursistas, estimulando-os/as a produzirem, também, seus próprios materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola e em diálogo com a sociedade mais

ampla. Além disso, materiais bibliográficos impressos e digitais ficarão disponíveis aos professores cursistas, conforme previsto nas normativas legais do convênio.

Há que sempre considerar que, as práticas do ensinar deve apreender escola como função socializadora e de garantia de ideais democráticos ao agente aprendiz, no qual o fazer pedagógico deve propiciar o pensar de forma aberta, crítica. E essa prática de ensinar-aprender deve ocorrer através de vivências/experiências que estimule a compreensão, a reflexão, o pensamento mais crítico e criativo por meio de práticas estudos/vivências interdisciplinares e transdisciplinares. Pois, segundo Morin (2015), um modo de ensinar-pensar-conhecer alinhado no fragmentado, compartimentalizado, monodisciplinar, conduz a uma inteligência - *aprendizagem* (inclusão nossa) - cega. A práticas de ensinagem devem estar empenhadas em religar os conhecimentos a fim de saber articulá-los.

Em proposta formativa de gira descolonial, torna-se necessária uma formação crítica e reflexiva/transformadora por parte do educador, o qual deve oportunizar, conforme referimos, em sua prática de ensinagem a construção do conhecimento a fim de que não seja uma mera reprodução do mesmo. Ensinar os/as agentes aprendizes a ter uma reflexão enquanto agentes ativos/as em seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento, propondo soluções, formar opiniões/convicções, de forma a estar preparado para qualquer desafio. Nessa perspectiva de ensinar, o desafio maior é justamente colocá-lo no centro de todo o seu processo de aprendizagem.

Nesta gira, a avaliação é entendida como um componente importante da formação, considerando a aprendizagem circular, a avaliação está em uma teia de relações que não pode ser entendida isoladamente. No contexto de uma avaliação transdisciplinar está em consideração os níveis de realidade em conformidade ao exposto por Nicolescu (2008). A realidade resiste às conjecturas e rejeita as especulações, portanto, requer uma avaliação variável e não como um dado exato - como receituário. Ela se transforma diante dos mais diferentes níveis de realidade, por isso não pode ser pensada como acabada. Sob o horizonte transdisciplinar,

a avaliação, portanto, é um processo que busca auxiliar tanto o ensino quanto às aprendizagens, não é prescritiva, não é determinista, não é exclusivamente classificatória e nem somatória, fundamenta-se em aportes sociais, históricos, culturais, geográficos, linguísticos, afetivos, biológicos e espirituais na medida em que é materializada em sala de aula, por isso, podemos relacionar que instrumentos de avaliação exclusivamente mnemônicos, tais como provas conceituais, sabatinas, ditados orais são mais de uma abordagem disciplinar do que de uma abordagem transdisciplinar. (Ferreira, 2016, p 31)

A avaliação transdisciplinar constitui um itinerário para uma possibilidade de mundo diferente, e promoção de bem-estar e saúde mental. Neste sentido, a aposta na avaliação da aprendizagem transdisciplinar enquanto proposta não só de compreensão a respeito da aprendizagem dos estudantes, mas também um ponto de reelaboração de vida exigindo dos agentes das aprendizagens - docentes e discentes - uma organização mental e de elaboração desde a avaliação

processuais, formativos, diagnóstica até as avaliações finais que permita melhor organização do tempo, valorização das subjetividades e do coletivo. Nesta abordagem transdisciplinar a avaliação apreendida como processo constante de aprendizagem, de (re)planejamentos, um “refazimento” de si e do outro.

Neste sentido, além de serem avaliados, os professores cursistas terão protagonismo na avaliação de cada componente curricular. Ademais, o professor formador e a coordenação do curso são responsáveis por oportunizar um processo avaliativo justo, de acordo com as especificidades de cada componente curricular. Considerando que avaliar é uma tomada de decisão. Há ganhos, há riscos. Em processo formativo descolonial é preciso decidir em fazer uma avaliação da aprendizagem que contribua para uma vida, sem competições e mais solidária. Pois nesse itinerário de aprendizagem descolonial esses processos de ensinagem também se circunscrevem na afroreferencialidade no qual, os processos de ensino e aprendizagem devem praticar ação de ensinar antirracista, conforme preconizado por lei (Leis nº 10.639/96; 11.645/08).

Os modos de ensinar devem alicerçar-se na *multirreferencialidade*, como horizonte para as múltiplas formas de processos de ensinagem e aprendizagem que extrapolam as pedagogias formais, das práticas escolares e as estruturas rígidas da academia, da lógica da fragmentação disciplinar. Tomando o entendimento de Lave (2015), a aprendizagem é produção cultural – a cultura produz aprendizagem e aprender também produz cultura, então, as experiências de ensinar-aprender tem que estar influenciada de relações de afeto, empatia e respeito com os/as aprendentes. Nesta circularidade da aprendizagem descolonial, as relações de afeto têm centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o conhecimento é construído também através do afeto nas interações e relações humanas (hooks, 1994, 2004; Freire, 2018).

Esse modo de ensinagem leva a produção de *pedagogias emancipatórias*, de acordo com as acepções das pensadoras hooks (1994) e Gomes (2018), onde se pratica ensino com respeito as diferenças e as reconheçam como positivas, valorizando-as e utilizando-as como ferramentas que enriquecem os processos de ensino e aprendizagem. A consciência de outras modelagens de ensinagens, é uma resistência perante ao ensino-discurso, que padroniza e homogeniza linguagens e protagonismos, deixando de fora esse padrão universal que hierarquiza culturas e grupos raciais (Gomes, 1996).

As pedagogias emancipatórias buscam fugir de universalismos, devem ser flexíveis e assumir a sua multiplicidade de papéis, compreendendo a educação como totalidade do desenvolvimento humano (hooks 1994), girando também para ser uma pedagogia da diversidade (GOMES, 2002a). Sendo assim, há que se afastar, em definitivo, do modus operandi de processos de ensino e aprendizagem de acordo com a crença da universalidade e dualismo, como se existisse um padrão

superior a todos os outros, uma única forma de ser-estar ou ensinar adequada; essa ideologia tem uma raiz colonial (hooks, 1994, 2004, 2019; Silva, 2005).

Práticas de ensinagem e aprendizagem antirracistas, emancipatórios e libertadores, explicitam sentimentos que são consequências da tomada da consciência e explicitação de opressões que causam dor (hooks, 1994). Essa educação tem como objetivo integrar teoria e prática, através de processos de ensino e aprendizagem com dinâmicas de autonomia, significado para a vida individual, reflexões, questionamentos. Pois, são conhecimentos para a vida, sobre o mundo, sobre ser e estar, que produzem transformações (hooks, 1994; Silva, 2005; Gomes, 2018). Esse modo requer construção inter/transdisciplinar. Portanto, nas giras formativas do ensinar e aprender na inter/transdisciplinar o praticar das ensinagens vai ao encontro do sentido de ensinar cunhado por Gadotti (2003) na afirmação que ensinar é reencantar, é despertar a crença de que é possível mudar o mundo.

Nesta perspectiva cabe aos e às docentes, a construção de práticas de ensinagem mobilizadora do desejo de aprender nos aprendentes. Segundo Gadotti (2003, p. 41), “o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, ‘fazer aprender’ e de seu projeto de vida de continuar aprendendo”. Que nessa relação do ensinar-aprender, o professor e a professora torna-se um aprendiz permanente, que vai ser construtor/organizador da aprendizagem. Nessa direção, a abordagem inter e transdisciplinar caminham dentro da perspectiva da inovação, mas também para a formação humana, com mudança de paradigma e de relação mais humana dentro dos contextos escolares.

Cabe, nesta etapa da escrita sobre as aproximações, fazer a digressão rumo a tessitura de breve consideração sobre a avaliação das ensinagens e das **Etnopráticas de Aprendizagens**. A avaliação da aprendizagem é um ato necessário, que abriga em seu movimento uma crítica pedagógica, a qual inclui desempenho e posturas docentes e discentes, expressando abertura para redimensionar as suas práticas e etnopráticas avaliativas em face do desempenho dos acadêmicos e acadêmicas, no decorrer do processo de ensinagem.

Essa concepção implica um processo contínuo, sistemático e transparente fundamentado nos princípios institucionais e em consideração a singularidade e circularidade dessa Gira formativa que delinea o perfil do egresso e solicita a avaliação de habilidades, conhecimentos e atitudes em contexto formativos transdisciplinar e intercultural. Deve equilibrar, sem hierarquia valorativa, os aspectos quantitativos e qualitativos, favorecer a formação científica, profissional e cidadã do acadêmico, tanto no seu percurso individual quanto no coletivo.

Entendida numa perspectiva processual, circular, descolonial, “*ubuntuista*”, a avaliação das aprendizagens considerará a apropriação resignificação “*reassimilação*” progressiva-circular dos conhecimentos praticados e etnopraticados devem estar associada à capacidade de reaplicação de

saberes, etnosaberes, afrosaberes, e de mudanças atitudinais e processuais dos e das aprendentes. Isto se reflete tanto na avaliação institucional quanto nos fazeres docentes, que tomam novos rumos suleados, conforme análise dos resultados.

A avaliação da aprendizagem será durante a ensinagem e ao final de cada componente curricular e no final de cada Gira formativa. Atentará à regulamentação da Universidade, no seu desenho de métricas avaliativas, notas (0 a 10,0). Nos desenhos de avaliações normatizados na UFMA, procura observar o progresso do e da discente e reavaliar a operacionalização do plano de ensino/aprendizagem. O conceito final deve constituir-se de uma síntese dos resultados obtidos em variados instrumentos de avaliação, tais como: provas, produções escritas do domínio acadêmico (resenhas, relatos de pesquisa, resumos etc.), seminários e debates ou outras atividades acadêmicas realizadas durante o período letivo.

A avaliação do desempenho acadêmico no curso, conforme normas da Resolução 1892/2019-CONSEP é feita por componente curricular e tem como critérios a frequência e a avaliação da aprendizagem nos estudos, expressa em notas. Para cada componente curricular são atribuídas duas médias bimestrais (M). O estudante que obtiver média aritmética simples das médias bimestrais $(M1+M2)/2$ igual ou superior a 7 (sete), estará isento do exame final. O exame final poderá constituir-se de prova teórica ou prática, devidamente registrada. A média aritmética simples das médias bimestrais $(M1+M2)/2$ inferior a 3 (três) impossibilita o estudante de prestar o exame final na disciplina, sendo considerado automaticamente reprovado. Assim, de acordo com a Resolução mencionada, a aprovação do estudante em cada componente curricular de cada período letivo dependerá do cumprimento, concomitantemente, das seguintes condições:

I - Obtenção de frequência mínima de 75% da carga horária lecionada;

II - Obtenção na avaliação de aprendizagem: a) de média aritmética das médias bimestrais mínima de 7 (sete), dispensando o exame final; e b) média final, após a realização de exame, não inferior a 5 (cinco).

O acadêmico que não fizer avaliações parciais ou finais ou não apresentar trabalhos acadêmicos previstos nas datas fixadas poderá requerer segunda chamada em cinco dias úteis, mediante recolhimento de taxa, quando o motivo da falta estiver previsto em lei ou houver outro motivo justificável. Todas as provas e/ou trabalhos escritos devem ser devolvidos ao estudante depois de avaliados pelo professor, exceto os exames finais, que deverão ser entregues à Central de Atendimento ao Acadêmico para serem arquivados.

Os detalhamentos da avaliação, como peso e periodicidade, são especificados no Planejamento de Ensino e Aprendizagem, elaborado por cada docente quando do início do período letivo. As avaliações serão feitas continuamente a partir dos mais diversos trabalhos realizados na

sala de aula que poderão, inclusive, englobar mais de uma disciplina, tentando perceber o estudante e seu desenvolvimento nas dimensões intelectuais, de relacionamento com os colegas e professores, desenvolvimento afetivo e a organização de hábitos pessoais e profissionais. Imprimir, gradativamente, nos trabalhos e produções dos estudantes alguns critérios estabelecidos entre os professores e os alunos é o que se deseja. Também é importante considerar que o erro é parte do processo e há necessidade de oportunizar a reelaboração dos trabalhos, com o estudante podendo rever pontos destacados pelo professor.

3.3 A Atividade de Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado será realizado em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola e dividido por etapas, de acordo com os níveis de ensino: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Sistemas de Ensino e Organização da Educação Quilombola. É um componente curricular da formação acadêmica, de caráter teórico-reflexivo-criativo, configura um procedimento de ensino circulado na/com pesquisa, elaborador de *práxis* docente, de construção de conhecimentos da profissão docente a partir da realidade da educação escolar quilombola. O Estágio Curricular Supervisionado não se constitui como trabalho profissional. Como uma atividade supervisionada, a finalidade formativa didático-pedagógica se firmará em parceria estabelecida mediante instrumentos legais-normativos da Universidade Federal do Maranhão e Escola-Campo de Estágio, conforme determina a legislação o estágio.

Os fundamentos teórico-práticos da perspectiva da circularidade adotada para o Estágio em Docência(educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e Estágio em Gestão de Sistemas de Ensino e Organização da Educação Quilombola, do Curso EEQ da UFMA, circunscreve no horizonte de ruptura com o paradigma educacional vigente num movimento que demarca a passagem de uma educação transmissora em uma educação transformadora-transgressora fundamentada em princípios da dialogicidade, da circularidade de saberes e da valorização e respeito ao outro e aos seus diferentes saberes.

Para esta prática de estágio será imperativo definir ações que desenvolvam competências que contemplem a qualificação para vida profissional, mas para vida em que tríade *natureza/sociedade/indivíduo* seja apreendida-entendida como um todo integrado. Esse processo de transição paradigmática pode ser percebido por meio das rupturas empreendidas nos projetos de estágio que apontam para a proposição de gira educacional fundamentada nos princípios da transdisciplinaridade, do pensamento complexo, do paradigma *afroepistêmico* (afrodiaspórico) – *afrossabers e etnosabers*.

O estágio curricular, nesta gira formativa de formação da docência na Gira de EEQ desenvolverá por meio da apreensão, problematização e pesquisa sobre a realidade escolar quilombola, os processos de ensino, a aprendizagem dos (as) alunos e alunas, as especificidades da organização e gestão da escola quilombola, possibilitando ao estagiário (a) se perceber, se experimentar, se des)ar como professor (a) em um campo de estágio. Sendo esta etapa um momento na formação de professor e professor que favoreça a relação entre teoria e prática com vista a contribuir para a construção de conhecimentos, compromissos, sensibilidades, valores, atitudes e habilidades inerentes à profissão docente, à identidade docente, à profissionalidade e à função social dos espaços educativos (SUANNO, 2015).

A gira do Estágio Curricular Supervisionado iniciará com o Estágio em Gestão de Sistemas de Ensino e Organização da Educação Quilombola previsto para ocorrer na 7ª (sétima) Gira (semestre) com carga horária de 135 (cento e trinta e cinco) horas. O componente curricular Gestão de Sistemas de Ensino e Organização Escolar Quilombola complementar e conjugada ao estágio tendo por objetivo o estudo da fundamentação teórica, o planejamento do projeto de gestão escolar e de sistema ensino com pesquisa e a orientação das atividades e reflexões desenvolvidas no estágio curricular supervisionado de gestão e organização escolar.

O Estágio Curricular Supervisionado em Docência I, com ênfase na Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado em Docência II, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorrerá em duas Giras (semestres). A Docência I e Docência II, cada componente com carga horária de 135 (cento e trinta e cinco) horas, está prevista para a 8ª (oitava) e 9ª (nona) Gira (semestre). E os componentes curriculares, Fundamentos e Práticas da Educação das Infâncias na EQ somados aos demais componentes de Fundamentos e Práticas de Ensino e Fundamentos e *Etnopráticas* de Ensino, são complementares e conjugadas ao estágio tendo por objetivo o estudo da fundamentação teórica, o planejamento dos projetos de ensinagens com pesquisa e a orientação das atividades e reflexões desenvolvidas no estágio curricular supervisionado.

A atividade de Estágio Curricular Supervisionado em Docência I e II – educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamenta-se na circularidade e dialogias com: a) a epistemologias afroreferenciada e interculturais e afrodiáspóricas (Mazama, 2009; Asante, 2016; Petit, 2015; Ramose, 2010) b) o pensamento descolonial e contra colonial (Grosfoguel, 2010; 2016; Santos, 2015; Castiano, 2010) c) a epistemologia da Complexidade e o pensamento complexo (Morin, 1996; 2000; 2007; 2008; 2009; Japiassu; Marcondes, 1993; Santos, 2012; Nicolescu, 1999; 2000; Suanno, 2013); d) o paradigma educacional emancipatórias libertadora (Hooks, 1994, 2004, 2019; Silva, 2005; Gomes, 2018; Freire, 1967); e) os processos de ensino e de aprendizagem em perspectiva interdisciplinar (Fazenda, 1979; Japiassu, 1974); f) os processos de ensino e de aprendizagem em

perspectiva transdisciplinar (Nicolescu, 1999; Moraes, 2015; Suanno, 2015), a serem organizados, sistematizados e praticados por meio de Projetos de Trabalho Transdisciplinares (Hernández e Ventura, 1998).

O estágio curricular como atividade tem a intencionalidade de promover *práxis* circulares-complexa e transdisciplinar, por meio de um construir e praticar, de um modo de pensar problematizador, relacional, na busca de religar conhecimentos em perspectiva multidimensional, multirreferencial e afro e diaspórico referencial. Com vistas a construir ações, relações e mediações pedagógicas com potencial transformador de si mesmo, do social e da relação homem-natureza-sociedade-comunidade quilombola.

Este estágio, como uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* complexa, afrorreferenciada e transdisciplinar, valorizará a razão sensível, a religação entre saberes didáticos e os saberes das tradições diaspóricas sob o horizonte do pesar complexo e transdisciplinar (Moraes, 2015; Suanno, 2015). A partir da teoria, instrumentalizar o pensamento e a ação na elaboração de processo educativos criativos, inovadores e integradores, capazes de *ecologizar e dialogizar* saberes, *etnosaberes* e *afrossaberes*. Portanto, a atividade de estágio inter/transdisciplinar tem-se a intencionalidade de romper com a fragmentação do conhecimento, com a linearidade do pensamento, a disciplinaridade na organização do conhecimento e na gestão do processo de ensino criativos, inovadores e integradores, capazes de *ecologizar e dialogizar* saberes, *etnosaberes* e *afrossaberes*.

Processo de ensino e atividade de estágio circularizado, sob a lente e inspiração, também na *ecologias de saberes*, ou seja, “*ecologizando*” e “*dialogizando*”, conforme de Boaventura Sousa Santos (2007), e dos diálogos *inter-epistêmicos*, abordado por Nascimento (2017), é um movimentar-se para um entendimento de que, o saber científico precisa dialogar com o saber laico, popular, indígena e quilombola. Sendo assim, não existe a possibilidade afirmativa de um único conhecimento organizador de todas as realidades que possam existir. Pois, a diversidade do mundo é inesgotável. Portanto, as giras formativas para docência, devem ser promotoras de *ecossistema epistêmico* onde conhecimentos devem ser situados e coexistirem bem como interagirem em equidade, facilitando a pluralização dos princípios da organização social.

Assim, Nascimento (2017) aposta no diálogo intercultural e *inter-epistêmico* como discurso e práticas para desinvisibilizar e deslegitimar modos outros de saber e viver no/o mundo, em particular os provenientes de populações subalternizadas, das populações indígenas e quilombolas. Como ato de resistência/re-existência (WALSH, 2009), o diálogo intercultural, e, portanto, *inter-epistêmico*, práticas de legitimação e valorização dos outros saberes e fazeres.

4 CÍRCULO DAS EXPERIÊNCIAS EM ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO, DOS PRINCÍPIOS CURRICULARES E DAS EXPECTATIVAS COM O EGRESSO

Como uma agência formadora de profissionais em nível superior, a UFMA tem uma larga experiência em formação de professores e professoras, tanto em itinerário formativos regulares quanto em programas especiais com participação dos professores e professoras-licenciandas em formação em serviço, como este proposto pelo PARFOR EQUIDADE. Um programa especial de formação da docência para escolas quilombolas. A UFMA possui corpo docente com larga experiência em ações de ensino, pesquisa e extensão em educação para as Relações Étnico-Raciais e em formação continuada em educação quilombola.

Considerando as experiências exitosas que temos na, UFMA nas atividade de pesquisa e extensão no campo das relações étnico racial, a exemplo elencamos os espaços acadêmicos afrorreferenciado como: do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro - NEAB/UFMA (1985), da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - LIESAFRO/UFMA (2015), do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - NIESAFRO/UFMA (2016) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero - NEPERGE/UFMA (2016) bem como, os Estudos e Pesquisa em Educação Afrocentrada - MAfroEduc Olùkó/UFMA, dentre outros.

Considerando que nestes espaços acadêmicos afrorreferenciado, dos curso-ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas, já se experiencia ações com abordagem metodológica intercultural afrocentrada e ubuntuista, mediante a criação de espaços alimentadores de ações colaborativas, em diálogo com as comunidades. Mediante prática no fazer extensionista, está Gira formativa, no círculo da extensão e da curricularização da extensão no PPC-EEQ será contemplada e praticada por meio dos componentes: *Vivências de Extensão*, as *Metodologias da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans)* e *Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)*, os *Seminários de Monografia* e os *Laboratórios do Cofo*, que oportunizará os círculos de memórias, as tradições orais com os griôs da comunidade quilombola bem como da ludicidade com as Oficinas ODALa¹¹.

A participação dos professores e professoras cursistas nas atividades relacionadas à pesquisa, extensão serão desenvolvidas de acordo com planejamento dos formadores -os docentes da academia e os docentes-notório saber das comunidades coadunando ao interesse dos professores cursistas, em

¹¹ Termo oriundo da língua Xhosa é aquele que cria, o mais velho, aquele que possui a capacidade de produzir, gerar, conceber o novo (SILVA, 2023).

diálogos com as necessidades de cada grupo de pesquisa extensionista. Articulação para a inserção nos grupos e dos grupos nas comunidades quilombolas. As atividades serão desenvolvidas, principalmente, por meio do TCC que será experienciado e produzido em etapas e *pari passu* ao componente curricular Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar.

A inserção aos programas de iniciação científica e a prática da docência também se dará na participação de oficinas elaborativas nos *Laboratórios do Cofo*, espaço de prática com arte do tamborizar em diálogo de aprendizagem com mestres e mestras do tambor e as/os artesãs/ãos do quilombo. Também será estimulada a participação dos professores cursistas em eventos como o Seminário de Iniciação Científica (SEMIC) e Seminário de Iniciação à Docência (SEMID) da UFMA e demais eventos científicos durante o desenvolvimento das Giras formativas.

Para garantir a participação dos professores e professoras cursistas na execução de atividades de extensão, essas serão realizadas por meio das atividades de cada componente curricular, e, especificamente, nas Vivências de Extensão ao final de cada Gira (semestre), vivenciadas nas comunidades, envolvendo docentes formadores (as), docentes notório saber, professores e professoras cursistas e demais membros das comunidades, além de oficinas temáticas na área de Educação Escolar Quilombola e demais eventos extensionistas ao longo da Gira Formativa.

4.1 A Gira da Produção: Trabalho de Conclusão do Curso

A produção acadêmica do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma atividade de gira curricular obrigatória e, no caso desta Gira Formativa, obedecerá ao disposto na Resolução nº 1892-CONSEPE, 28 de junho de 2019, que aprova as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). No Trabalho de Conclusão de Curso, o licenciando e a licencianda terá autonomia para definir tema de estudo relacionado a um dos componentes curricular da Gira Formativa e de deverá produzir a monografia ou outro produto similar conforme previsto na norma interna referente a trabalho de conclusão.

Esta Gira Formativa preve TCC I e II e a sua produção do deve conter a adequada sistematização teórico-conceitual e o instrumental metodológico circular e suleado sob a orientação de docente responsável pela condução das giras *Vivências de Extensão-I a VII e Metodologias da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar-I a IV (MPA-Trans)* e do (a) docente orientador (a), com prévia autorização do Colegiado do Curso. Os temas dos TCCs bem como a elaboração do projeto, a condução da pesquisa e comunicação dos resultados deverão estar circuleados a uma das giras formativas do itinerário curricular.

Para a realização do TCC I e II o licenciando e licencianda deverá percorrer as quatro giras

da *Metodologias da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans)* e as sete giras de *Vivências de Extensão-I a VII* da Matriz Curricular Afrodiaspórica, as quais são necessárias à elaboração do trabalho de conclusão. Na primeira gira, sob a orientação do(a) docente responsável pelo componente da Metodologia da Pesquisa a turma se aproximará das abordagens das tipologias da pesquisa com ênfase a pesquisa aplicada transdisciplinar em educação. Na segunda gira, os (as) licenciados(as) discentes elaborarão um pré-projeto de pesquisa na área de Educação Escolar Quilombola. Na terceira e quarta gira centrarão na construção dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos de inserção no campo empírico da pesquisa. Nessas etapas já poderá contar com o acompanhamento do (a) docente responsável pelos componentes de Metodologia de Pesquisa, Vivência de Extensão e o orientador (a).

Em TCC I em Educação Escolar Quilombola a produção escritural do trabalho será no decorrer dos itinerários das giras da *Metodologias da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar- I a III (MPA-Trans)*, os (as) licenciados (as) já trabalhando individualmente com seus/suas orientadores (as), deverão produzir no final da Gira III, o pré-projeto, um Sumário Comentado Estendido da Monografia ou um Plano de Trabalho junto com uma produção escrita a partir das Cartografias Afroepistêmicas construídas no percurso formativo das giras *Vivências de Extensão-I a III*.

Em TCC II em Educação Escolar Quilombola, consonância com giras da *Metodologias da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar -IV (MPA-Trans)* e a gira de *Vivências de Extensão-IV -VII* é a etapa de continuidade da pesquisa de campo, comunicação de seus resultados agregado e circulado com a produção da Cartografias dos Afrossaberes Locais no percurso da gira *Vivências de Extensão-IV -VII* e do trabalho finalizado e defendido.

As defesas acontecerão em sessão pública, perante banca examinadora formada por pelo menos três membros com formação específica no itinerário formativo escolhido pelo (a) licenciando e licencianda, sendo um deles obrigatoriamente o orientador. A banca deverá ser proposta por este último, em acordo com o orientando, composta por docentes da UFMA ou externos à instituição, preferencialmente os(as) docentes que participaram da docência de componentes curricular desta Matriz Curricular Afrodiaspórica. A avaliação da monografia levará em consideração:

- I. a coerência entre a problematização, a metodologia e a argumentação desenvolvida;
- II. a relevância do tema estudado e dos resultados obtidos com a pesquisa;
- III. a coesão e clareza da escrita;
- IV. a adequação ao Guia de Normalização de Produção Científica da UFMA.

A coordenação da Gira de Produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso ficará a cargo de uma Comissão, composta pelos (as) docentes orientadores(as) e pela coordenação do curso que deverão acompanhar anualmente os TCCs, no que tange à organização de entrega das monografias e

encaminhamento dos documentos finais, com atas e notas para a coordenação do curso.

À coordenação de TCC, caberá:

- a) Acompanhar o número de inscritos aptos à defesa;
- b) Estabelecer calendário acadêmico relativo ao TCC (datas de entrega de TCC, defesa e acompanhamento da entrega da versão final do TCC);
- c) Receber e encaminhar todos os TCCs aos membros das bancas examinadoras.

4.2 Os Princípios Curriculares

Os princípios curriculares em que se assenta este PPC-EEQ está explicitado desde a apresentação, justificativa, itinerários metodológicos e os processos de ensinagem e aprendizagem circuleado nas epistemologias da interculturalidade e aforrefenciada direcionada ao respeito à totalidade dos processos educacionais descolonial e antirracista.

Destaca-se como princípio curricular inicial contemplação epistêmica forjada no continente africano e nas diásporas, ou seja, as afro-brasileiras, como horizonte de partida da aplicação da Lei 10.639/2003. Este marco legal tem sido mobilizador na busca de outras referencialidades interpretativas e orientativas na discussão das relações étnicoraciais e rupturas com a centralidade dos aportes teóricos, científicos e culturais eurocentrado em vista de um ensino em conformidade às Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira.

O parecer CNE/CP 1/2004, indica que as Instituições de Ensino Superior têm a função e a responsabilidade de, nos processos formativos, incluir nos conteúdos dos componentes curricular dos cursos de licenciaturas (obrigatoriamente) e nos demais cursos a história e da cultura africana e afro-brasileira - e seus saberes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCN's (2004) orientam a ampliação das possibilidades curriculares para a diversidade cultural, racial, social e econômica, em atividades e programas, sem hierarquias, as contribuições histórico-culturais dos povos africanos e afrodescendentes.

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (DCN's- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (...), 2004, p.17)

Assim, esta gira curricular intercultural está comprometida com a compreensão e explicitação da realidade educacional dos professores e professoras cursistas (egressos) do curso de de Educação Escolar Quilombola da UFMA, que se propõe vincular-se ao contexto histórico local,

nacional das comunidade quilombola para assegurar a formação comprometida a profissionalidade docente, a eficiência técnica fundamentada nos aspectos éticos e políticos, crítico com transformação social. Neta Gira formativa temos, em síntese, os seguintes princípios curriculares orientadores:

- Aplicação da Lei 10.639/03;
- Valorização do ser quilombola e da realidade quilombola;
- Valorização da ancestralidade africana;
- Conceito de currículos ampliado ancorado na interculturalidade, nas lutas antirracista, na unidade na diversidade e nos currículos locais-quilombola;
- Reconhecimento da história comum dos povos da África e da Diáspora;
- Respeito e valorização das diferenças e da interculturalidade e diversidades culturais;
- Formação crítico-reflexiva ancorada na dialogicidade e circularidade;
- Relação teoria-prática: Articulação dos conhecimentos teóricos, com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional;
- Integração entre ensino, pesquisa e extensão como prática de conhecimento e de intervenção na realidade social;
- Interdisciplinaridade e circularidade dos saberes;
- Currículo decolonial;
- A pesquisa como princípio educativo;
- Valorização do pensar, fazer e praticar afro-brasileira numa perspectiva de transformação equitativa e ecologicamente sustentável, respeitosa dos valores comunitários ancestrais atualizados pela contemporaneidade;

4.3 Perfil do (a) Profissional Formado (a)

O Licenciado e a Licenciada em Educação Escolar Quilombola, a ser formado e formada no âmbito proposto pelo PARFOR EQUIDADE, terá como perfil profissional a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Sistemas de Ensino e Organização da Educação Quilombola.

No exercício da DOCÊNCIA este/esta profissional deverá ser capaz de orientar o processo de apropriação dos saberes de forma crítica e contextualizada e também afrorreferenciada, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e valores necessários ao convívio numa sociedade democrática e pluriversal.

PLANEJAMENTO E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS. Esta Gira formativa objetiva formar um profissional em condições de coordenar, acompanhar e assumir gestão de

ambientes escolares e não escolares, assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais em diferentes instâncias. Deverá também estar capacitado para implementar políticas educacionais e formas de gestão democrática no sistema e na escola, contribuindo para a articulação dos sujeitos e sujeitas escolares entre si, e com a sociedade e a comunidade quilombola;

INVESTIGAÇÃO - Implica no desenvolvimento de uma atitude de permanente análise da realidade, no domínio de processos de investigação e diagnósticos sobre a sala de aula quilombola, a escola quilombola e o sistema educacional, levantando e organizando dados empíricos, descrevendo situações e processos a partir das situações evidenciadas, as políticas educacionais e educação. (UFMA, 2007).

EXTENSÃO – aqui se coloca a necessidade de considerar a extensão universitária como uma das ações formadoras, integrada ao ensino e a pesquisa do campo acadêmico visando, formar um/uma profissional que considere a divulgação de suas experiências para a sociedade e a troca de experiências com outros profissionais, como elemento importante em seu processo de formação inicial e contínua. Assim neste PPC-EEQ observou-se o previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), 2022-2026, na **meta 11, Consolidar a Extensão como prática acadêmica**, isso exigirá inclusão de ações formadoras extensionistas como componentes curriculares indissociáveis com o ensino e pesquisa em bases colaborativas com a escola quilombola e os sistemas educacionais, consolidando esse tripé formativo: IES/IFES (Instituições formadoras), Rede de sistemas educacionais, escolas e o MEC/CAPES). No **Eixo Articulação Institucional**, p.30, está prevista a **meta 2, Consolidar parcerias para o desenvolvimento de estágio, projetos de pesquisa, de ensino e de extensão**: Foram mantidos contatos para o desenvolvimento de estágio, projetos de pesquisa, de ensino e de extensão. Nesse sentido, os estágios supervisionados em docência para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Sistemas de Ensino e Organização da Educação Quilombola serão desenvolvidos em etapas que permitam a consolidação da referida meta (PPI/PDI/UFMA, 2022-2026, p. 22),

Atendeu o percentual de 10% da carga horária deste PPC-EEQ , para que os/as professores e professoras cursistas participem de práticas de extensão universitária ao longo do curso em forma de : Programas, Projetos, Cursos, Eventos, seminários e jornadas pedagógicas interdisciplinares circulares como atividade obrigatória, ao mesmo tempo em que serão estimulados a desenvolver experiências inovadoras em seu contexto e a participar de eventos no Estado e fora dele, totalizando o percentual exigido no PNE e no Plano Nacional de Extensão Universitária. Para atender a demanda foi contemplada na gira curricular o componente ***Vivências de Extensão I, II, III, IV, V, VI e VII e Laboratórios do Cofó I e II.***

4.4 Campo de Atuação Profissional

O egresso da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (PPC-LEEQ) poderá atuar:

- Como professor em escolas da Educação Básica;
- Como professor da Educação Escolar Quilombola;
- Como agente cultural, assessor da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e pesquisador.
- Como técnico pedagógico na formulação de políticas educacionais para ERER e EEQ, em secretarias municipais e estaduais de educação;
- Em cursos que ofertam Fundamentos e Metodologias para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Como gestor administrativo e pedagógico dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica.

4.5 Competências e Habilidades de Perspectiva Descolonial e Afrocentrada

A Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEEQ) imprime uma gira formativa de superação da fragmentação e da superficialidade do conhecimento, bem como do fazer pedagógico, ao propor essa gira curricular fundada na prática da circularidade com distanciamento do universalismo que hierarquiza os saberes.

É uma gira compromissada com epistemologias afrodiaspóricas e descolonizadoras das mentes, através de suas práticas pedagógicas e curriculares circulares coerentes com um itinerário formativo em direção ao fazer pedagógico intercultural cujas competências e habilidades a serem desenvolvidas são alimentadas nessas construções socioculturais e históricas. Logo, é imprescindível situar os seus espaços/tempos a fim de definirmos as concepções ou perspectivas que atendem às cosmopercepções interculturais afrodiaspóricas, contrárias a consciência colonizada (Freire, 2013) que cria classificações com hierarquias massificadoras.

No Brasil, essas dimensões têm sido bastante evidenciadas, a partir dos anos 1980, no âmbito da gestão e no nível da pessoa, expondo a competência do individual. Fleury & Fleury (2001, p. 188, grifo dos autores) resume competência como: **“um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”**. No contexto educacional, conforme Clemente & Morosini (2020), já se debruçaram nesse assunto, estudiosos como: Delors (1996),

Sugumar (2009), Rios (2001), Braslavsky (1999), Perrenoud (1999), Goergen (2000) que, ressaltaram a *competência docente* no planejamento e na implementação do conhecimento profissional.

Na perspectiva crítica da interculturalidade, Clemente & Morosini (2020, p. 11) fazem uma releitura da competência intercultural, dentre as quais, destacamos o argumento de que a/o profissional deve ser capaz de “analisar e problematizar o contexto em que se insere”, garimpando/reunindo diferentes jeitos/modos de pensar, ser, viver. As Competências estão imbricadas nas habilidades, conhecimentos/saberes, valores e atitudes e são inerentes a formação, em particular, a profissionalidade docente. Assim, nesta LEEQ, enfatizamos a crítica intercultural como caminhos propícios a práticas descolonizadoras, a fim de propor competências que estejam alinhadas ao projeto afrocentrado intercultural.

Nesse sentido, esta gira formativa pretende criar condições para que o/a profissional em EEQ consiga mobilizar: 1) conceitos, conhecimentos, saberes, afrossaberes; 2) habilidades, procedimentos, etnopráticas e, 3) atitudes (valorização/reconhecimento), cognitivas e sensório-emocionais para desenvolver um trabalho docente, em especial, que atenda às complexidades das comunidades quilombolas maranhenses. Em síntese, destacamos:

- Conhecimento sobre Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Consciência crítica sobre as diversidades, valorizando a história e cultura africana e afro-brasileira;
- Diálogo com as memórias e tradições culturais das comunidades quilombolas;
- Vivências de combate ao racismo e as discriminações, mediante os afrossaberes: ancestralidade, musicalidade, oralidade, coletividade/comunitarismo, circularidade, espiritualidade, corporeidade e memória.

Assim, a partir dessa circularidade afrocentrado intercultural, espera-se que as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas nos licenciados da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEEQ) devam ser da seguinte ordem:

- Competências da Docência
- Planejar, executar e avaliar atividades de ensino na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;
- Demonstrar capacidade crítico-reflexiva sobre sua prática docente articulando teoria e prática nas diversidades situacionais envolvendo a ensinagem e a aprendizagem;
- Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social e moral;
- Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental no sistema regular, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

- Domínio dos fundamentos epistemológicos e metodológicos que orientam a ação docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;
- Utilizar a criatividade no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem;
- Ser capaz de desenvolver práticas pedagógicas e curriculares balizadas na circularidade de saberes e fazeres afrodiáspóricos e quilombolas.

5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR AFRODIASPÓRICA TRANSDISCIPLINAR

A estrutura curricular da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEEQ) é constituída por princípios, valores e vivências inerentes aos **saberes locais**. Consiste em manter o diálogo com os fundamentos culturais das Comunidades Quilombolas, dando ênfase às suas memórias e narrativas que constroem as representações culturais, linguagens, instituições tradicionais e contribuem para dar sentido e significado às suas vidas.

Esse tipo de gira (estrutura) tem como base o **movimento circular** que facilita a

interlocução, circulação e o cruzamento entre os saberes acadêmicos e os saberes locais/endógenos (contrários aos conhecimentos importados e colonizadores). Este último, pode ser compreendido como:

todo o tipo de saberes, atitudes e valores resultantes da confrontação que os sujeitos de qualquer comunidade cultural criam como respostas à sua exposição ao conhecimento ‘importando’, isto é, exterior aos elementos culturais de sua *gnosis* no sentido lato de Mudimbe. Por outras palavras, incluo na noção ‘local’ as diversas formas de reflexão ‘endógena’ que procuram dar respostas adequadas aos desafios diversos que a ‘importação’ de práticas e valores da modernidade que, estruturalmente, se impõem num contexto culturalmente determinado (Castiano, 2013, p. 12).

Nessa gira, de **movimento circular**, ocorre a transgressão/desobediência e a invenção de outras escolarizações distantes das convenções hegemônicas e coloniais. Temos na *etnopráticas* que não excluem as contribuições centradas nas ciências e tecnologias, porém, rejeitam a lógica estática de pensar e, diante do **cruzo**, atravessam tudo que existe e se refazem entre eles ou nós (de nó) criativos, móveis e tensionadores. No cruzo, as *etnopráticas*, os saberes locais, também, os *afrossaberes* operam com “vitalização, encantamento e alargamento de possibilidades” (Rufino, 2019, p. 86).

A matriz curricular afrodiaspórica, desta Gira formativa, é um cruzo que permite conhecer fronteiras de maneira coerente com:

- uma educação contextualizada (no tempo e lugar ancestral);
- a transdisciplinaridade na integração dos saberes locais/afrossaberes e acadêmicos;
- o compromisso com a valorização das histórias e culturas quilombolas;
- o compromisso com a localização afrodiaspórica;
- a defesa e preservação das memórias e narrativas das tradições;

Esse cruzo é formado de 9 (nove) Giras formativas que consistem em fundamentos e *etnopráticas* de descoloniização que retroalimentam os processos formativos por, pelo menos, três itinerários circulares distribuídos nas encantarias da **Matriz Curricular Afrodiaspórica**, que está assim circuleado em:

- I - Círculo Formativo Geral;
- II - Círculo Formativo Diversificado e Intercultural;
- III - Círculo Formativo Integrador dos Afrossaberes - (Locais e Acadêmicos)
- IV - Círculo Formativo de Amplitude Optativa.
- V - Círculo de Atividades Complementares

A representação síntese dos Círculos Formativos, em consideração ao exposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que trata da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da distribuição da carga horária mínima total, para esta formação, deve-se atentar

para locação dos componentes curriculares em três grupos, conforme define o Art. 11 da supracitada resolução:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

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

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009)

Nesta Gira formativa, a distribuição dos componentes segue a seguinte distribuição:

Distribuição dos Componentes Curriculares por GRUPO, conforme Resolução nº. 2/2019

GRUPO 1	Introdução a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: círculo afrodiaspórico	60
	Introdução à Docência na EEQ	60
	Metodologia da Pesquisa Transdisciplinar	60
	Antropologia da Educação Afrodiaspórica	60
	Filosofia da Educação Afrodiaspórica I	60
	História da Educação Afrobrasileira	90
	Psicologia da Educação Afrodiaspórica	90
	Sociologia da Educação Afrodiaspórica	90
	Filosofia da Ancestralidade e Educação	60
	Arte e Educação Quilombola	90
	Didática na Educação Quilombola	60
	Territorialidades e Educação Quilombola	60
	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	60
	Fundamentos e Práticas de Ensino da Educação Especial na EQ	60
	Gestão de Sistemas de Ensino e Organização Escolar Quilombola	90
Currículo Intercultural	60	
Subtotal		1.110
GRUPO 2	Vivências de Extensão I - Cartografias Afrodiaspóricas	60
	Fundamentos Histórico-Políticos da Educação das Infâncias	60
	Vivências de Extensão II - Cartografias Afroepistêmicas	45
	Fundamentos Histórico-Políticos da Educação Quilombola	60
	Vivências de Extensão III - Cartografias Afroepistêmicas	30
	Educação Ambiental e Etnosaberes das matas/florestas	60

	Fundamentos e Etnopráticas de ensino do Tambor e Tambores	60
	Fundamentos Sócio-Filosóficos da Religiosidade Afromaranhense	60
	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans I)	30
	Vivências de Extensão IV - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30
	Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências Naturais na EQ	60
	Fundamentos e Práticas de Ensino da Língua Portuguesa na EQ	60
	Fundamentos e Práticas da Educação de Jovens e Adultos	60
	Fundamentos e Práticas de Ensino das Infâncias na EQ	60
	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans II)	30
	Vivências de Extensão V - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30
	Fundamentos e Práticas da Alfabetização e Letramentos EQ	90
	Fundamentos e Práticas de Ensino da Matemática na EQ	60
	Fundamentos e Práticas de Ensino da História na EQ	60
	Fundamentos e Práticas de Ensino da Geografia na EQ	60
	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans III)	30
	Vivências de Extensão VI - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30
	Fundamentos e Etnopráticas de Ensino do/com Tambor	60
	Educação, Interculturalidade e Direitos Humanos	60
	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans IV)	30
	Vivências de Extensão VII - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30
	Educação e Literatura Afrobrasileira	60
	Educação, gênero e relações étnico raciais	60
	Laboratório do Cofo I	45
	Seminários de Monografia (Diálogos/Socialização sobre as vivências e pesquisa aplicada)	60
	Laboratório do Cofo II	45
	OPTATIVA 1	60
	OPTATIVA 2	60
	Subtotal	1.695
GRUPO 3	Estágio em Gestão de Sistemas de Ensino e Organização da Educação Quilombola	135
	Estágio em Docência I (multisseriadas com ênfase na Educação Infantil)	135
	Estágio em Docência II (multisseriadas com ênfase no Ensino Fundamental)	135
		405
	Curricularização da Extensão (mínimo de 10%)	345
	Atividades Complementares	120
	Prática Pedagógica por Componente Curricular (PPC)	405
	TCC	90
	Subtotal	810
	Total Geral	3.420

O movimento de Integração da gira formativa da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEEQ) é de 3.330 (três mil duzentas e dez) horas-aula, distribuídas em Gira Curricular semestral com tempo idealizado de quatro anos e meio a ser integralizada. O desenvolvimento da gira

curricular será efetivado por meio da oferta dos componentes e atividades em modelagens modulares organizadas em uma sequência recomendada, em finais de semana (aos sábados 15 (quinze) horas-aulas e aos domingos 05 (cinco) horas-aulas e nos períodos de férias (janeiro e fevereiro ou julho). Embora a gira curricular está apresentada por meio de um organograma, cabe ressaltar que, não se demonstra uma hierarquização de círculo formativo e dos componentes curriculares e, sim, de demonstrar a distribuição com horizonte para a circularidade e inter-relações que o constituem.

Além dos componentes dos círculos formativos obrigatórios dos/aos conhecimentos em Educação Escolar Quilombola, a gira curricular oferece o Círculo Formativo de Amplitude Optativa, e a atividade de Estágio Curricular Supervisionado e Círculo de Atividades de Gira Formativa Complementar de forma a possibilitar a *práxis*, inter-transdisciplinar, atravessada pelos afrossaberes, de suas diásporas. Há que destacar que o Círculo de Atividades de Gira Formativa Complementar são estudo integradores, formado pelas atividades complementares, com a carga horária de 210 horas que contemplam: atividades de ensino, pesquisa, extensão e representação estudantil; monitorias, atividades de caráter científico e de divulgação científica; atividades de caráter artístico e cultural e atividades de caráter técnico).

Na construção do conhecimento sobre educação e educação escolar quilombola ela será circulada na dialogicidade em conexão descolonizadora da realidade, do saber e em ações de extensão. Assim, a sequência dos componentes desta Gira Formativa está aconselhada a partir da circularidade pedagógica que considera os aspectos socioculturais e sócio-histórico-filosófico, estabelecida em uma gira de oferta que objetiva prover a construção de referencialidade suleadas e afrorreferenciadas que possibilitem: a) Compreensão da complexidade do meio social e formativo da educação quilombola e o, b) Estabelecimento relacional de conhecimentos, vivências, práticas e *etnopráticas* construídas e redimensionadas para apreensão do fenômeno da educação escolar quilombola.

5.1 Gira (Matriz) Curricular Afrodiaspórica

I - Círculo Formativo Geral

Semestres	Disciplina	CH	NAT	CRÉDITOS				DEP. OU COOD.
				T	P	PPC	EXT	
1ª GIRA	Introdução a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: círculo afrodiaspórico	60	OBR	3	-	1	-	
	Introdução à Docência na EEQ	60	OBR	3	-	1	-	
	Metodologia da Pesquisa Transdisciplinar	60	OBR	2	1	-	-	
	Antropologia da Educação Afrodiaspórica	60	OBR	2	1	-	-	
	Filosofia da Educação Afrodiaspórica I	60	OBR	3	-	1	-	
	Vivências de Extensão I - Cartografias Afrodiaspóricas	60	OBR	1	-	-	3	
	Subtotal	360	-	14	2	3	3	
2ª GIRA	História da Educação Afrobrasileira	90	OBR	5	-	1	-	
	Psicologia da Educação Afrodiaspórica	90	OBR	5	-	1	-	
	Sociologia da Educação Afrodiaspórica	90	OBR	5	-	1	-	
	Fundamentos Histórico-Políticos da Educação das Infâncias	60	OBR	2	1	-	-	
	Vivências de Extensão II - Cartografias Afroepistêmicas	45	OBR	1	-	-	2	
	Subtotal	375	-	18	1	3	2	
3ª GIRA	Filosofia da Ancestralidade e Educação	60	OBR	3	-	1	-	
	Fundamentos Histórico-Políticos da Educação Quilombola	60	OBR	2	1	-	-	
	Arte e Educação Quilombola	90	OBR	4	-	2	-	
	Didática na Educação Quilombola	60	OBR	3	-	1	-	
	Territorialidades e Educação Quilombola	60	OBR	3	-	1	-	
	Vivências de Extensão III - Cartografias Afroepistêmicas	30	OBR	1	-	-	1	
	Subtotal	360	-	16	1	5	1	
	Subtotal do Círculo Formativo Geral	1095		48	4	11	6	

II - Círculo Formativo Diversificado e Intercultural

Semestres	Disciplina	CH	NAT	CRÉDITOS				DEP. OU COOD.
				T	P	PPC	EXT	
4ª GIRA	Educação Ambiental e Etnosaberes das matas/florestas	60	OBR	2	-	1	1	
	Fundamentos e Etnopráticas de ensino do/com Tambor	60	OBR	2	-	1	1	
	Fundamentos Sócio-Filosóficos da Religiosidade Afromaranhense	60	OBR	3	-	1	-	
	Currículo Intercultural	60	OBR	3	-	1	-	
	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	60	OBR	3	-	1	-	
	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans I)	30	OBR	1	-	-	1	
	Vivências de Extensão IV - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30	OBR	1	-	-	1	
	Subtotal	360	-	15	0	5	4	
5ª GIRA	Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências Naturais na EQ	60	OBR	3	-	1	-	
	Fundamentos e Práticas de Ensino da Educação Especial na EQ	60	OBR	3	-	1	-	
	Fundamentos e Práticas de Ensino da Língua Portuguesa na EQ	60	OBR	3	-	1	-	
	Fundamentos e Práticas da Educação de Jovens e Adultos	60	OBR	2	1	-	-	
	Fundamentos e Práticas da Alfabetização e Letramentos EQ	90	OBR	4	1	-	-	
	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans II)	30	OBR	1	-	-	1	
	Vivências de Extensão V - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30	OBR	1	-	-	1	
	Subtotal	390	-	17	2	3	2	
6ª GIRA	Gestão de Sistemas de Ensino e Organização Escolar Quilombola	90	OBR	4	-	2	-	
	Fundamentos e Práticas de Ensino das Infâncias na EQ	60	OBR	2	1	-	-	
	Fundamentos e Práticas de Ensino da Matemática na EQ	60	OBR	2	1	-	-	
	Fundamentos e Práticas de Ensino da História na EQ	60	OBR	2	1	-	-	
	Fundamentos e Práticas de Ensino da Geografia na EQ	60	OBR	2	1	-	-	
	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans III)	30	OBR	1	-	-	1	
	Vivências de Extensão VI - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30	OBR	1	-	-	1	
	Subtotal	390	-	14	4	2	2	

Semestres	Disciplina	CH	NAT	CRÉDITOS				DEP. OU COOD.
				T	P	PPC	EXT	
7ª GIRA	Fundamentos e Etnopráticas de Ensino do Tambor de Crioula e do Bumba Boi	60	OBR	3	-	1	-	
	Educação, Interculturalidade e Direitos Humanos	60	OBR	3	-	1	-	
	Educação, gênero e relações étnico raciais	60	OBR	3	-	1	-	
	Estágio em Gestão de Sistemas de Ensino e Organização da Educação Quilombola	135	OBR					
	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans IV)	30	OBR	1	-	-	1	
	Vivências de Extensão VII - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30	OBR	1	-	-	1	
	Subtotal	375	-	11	0	3	2	
Subtotal do Circuito Diversificado e Intercultural	1515	-	57	6	13	10		

III- Circuito Formativo Integrador dos Afrossaberes (Locais e Acadêmicos).

Semestres	Disciplina	CH	NAT	CRÉDITOS				DEP. OU COOD.
				T	P	PPC	EXT	
8ª GIRA	Educação e Literatura Afrobrasileira	60	OBR	3	-	1	-	
	Estágio em Docência I (Em escolas multisseriadas com ênfase na Educação Infantil)	135	OBR	-	-	-	-	
	Laboratório do Cofo I	45	OBR	1	-		2	
	OPTATIVA 1 – Gira das Escolhas	60	OBR	3	-	1	-	
	OPTATIVA 2 – Gira das Escolhas	60	OBR	3	-	1	-	
	Trabalho de Conclusão do Curso (TCC I)	45	OBR	-	-	-	-	
Subtotal	405	-	7	0	3	2		
9ª GIRA	Seminários de Monografia (Diálogos/Socialização sobre as vivências e pesquisa aplicada)	60	OBR	1	-	-	3	
	Estágio em Docência II (Em escolas multisseriadas com ênfase no Ensino Fundamental)	135	OBR	-	-	-	-	
	Laboratório do Cofo II	45	OBR	1			2	
	Trabalho de Conclusão do Curso (TCC II)	45	OBR	-	-	-	-	
	Atividades Complementares	120	OBR	-	-	-	-	
Subtotal	405	-	2	0	0	5		

	Subtotal do Círculo Formativo Integrador dos Afrossaberes (Locais e Acadêmicos).	810	-	9	0	3	7	
	TOTAL GERAL	3.420	-	114	10	27	23	

IV - Círculo Formativo de Amplitude Optativa (escolha de duas giras de 60h, totalizando 120h)

Semestres	Disciplina	CH	NAT	CRÉDITOS				DEP. OU COOD.
				T	P	PPC	EXT	
GIRA DAS ESCOLHAS	História da África	60	OBR	3	-	1	-	
	Filosofias Africanas	60	OBR	3	-	1	-	
	Arte Quilombola e Educação	60	OBR	3	-	1	-	
	Memória Coletiva e Tradições Oraís	60	OBR	3	-	1	-	
	Estado e Movimentos Sociais de Educação Quilombola	60	OBR	3	-	1	-	
	Cultura nas Américas	60	OBR	3	-	1	-	
	Matrizes Africanas na Natureza: povos das florestas, das matas e das águas	60	OBR	3	-	1	-	
	Artes, ludicidade e movimento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	60	OBR	3	-	1	-	
	Subtotal	120	-	16	-	6	-	

IV - Círculo Formativo de Atividades Complementares

Semestres	Disciplina	CH	NAT	CRÉDITOS				DEP. OU COOD.
				T	P	PPC	EXT	
GIRA DA AUTONOMIA (durante o Curso)	Atividades de Ensino	30	OBR	-	-	-	-	
	Atividades de Extensão	30	OBR	-	-	-	-	
	Atividades de Pesquisa	60	OBR	-	-	-	-	
	Subtotal	120	-	-	-	-	-	

ESTÁGIO	EXTENSÃO
---------	----------

5.2 Círculo Formativo de Atividades Complementares

O Círculo de Atividades de Gira Formativa Complementar tem o intuito de possibilitar ao/a licenciando/a do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEEQ) uma complementação na sua formação inicial, no âmbito dos conhecimentos afrocentrados das diferentes áreas dos saberes, presencialmente as que dialoguem com a Educação Escolar Quilombola. Trata-se de giras de atividades de circularidade de caráter acadêmico (pesquisa, ensino e extensão), científico, técnico e cultural, de escolha do/a licenciando em consonância e respeito às diretrizes fixadas neste Projeto Pedagógico e acompanhadas pelo Colegiado do Curso.

Para a integralização da gira formativa, o licenciando e a licencianda precisará cumprir o mínimo de 120 horas de Atividades Formativa Complementares ao longo do período do seu itinerário no curso. O objetivo principal das Atividades de Gira Formativa Complementar é constituir um espaço, no seu percurso formativo, de exercício de autonomia acadêmica para o licenciando e a licencianda compor sua Gira curricular, estimulando, assim, a tomada de decisões próprias no que refere às habilidades e competências específicas que o licenciando considera pertinente para o seu futuro desempenho profissional como professor de Educação Escolar Quilombola.

A garantia do Círculo de Atividades de Gira Formativa Complementar, amplia-se as possibilidades de escolha nesta direção, pois além dessa garantia de estímulo a autonomia discente as Giras Atividades Complementares visam, também, a estimular a participação do licenciando e da licencianda em diversas esferas e imersão da vida acadêmica, passando pela representação estudantil, pela participação nos movimento sociais quilombola e movimento negro, pela pesquisa, pela extensão e pelo ensino, bem como objetivam fomentar o interesse pela articulação de sua formação profissional-intelectual com as múltiplas possibilidades de inserção nos ambientes interno e externo à Universidade.

Salvaguardado o direito e as possíveis escolhas das atividades sejam variadas, não será permitido que o licenciando e a licencianda cumpra as 120 horas obrigatórias de Atividades de Gira Formativa Complementar com o desenvolvimento de uma única atividade. Considerando este dispositivo, será garantido com o estabelecimento de carga horária limite para algumas atividades a serem aproveitadas na integralização deste Círculo de Atividades Complementares.

O estabelecimento do limite da carga horária por atividade, contudo, é suficientemente flexível para possibilitar ao licenciando e a licencianda redirecionar as atividades de giras complementares para o itinerário que lhe parecer mais promissor. Dentro dessa carga horária,

portanto, o aluno deverá realizar, obrigatoriamente, pelo menos 5 (cinco) tipos diferentes de atividades com carga horária mínima de 4 horas-aula, nas seguintes modalidades:

GIRA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Carga Horária Máxima
Atividades de ensino, pesquisa, extensão e Representação estudantil	
Representação estudantil e/ou Movimento Social	30 (15 horas/ano)
Atividades de pesquisa com e/ou sem bolsa	30 (15 horas/ano)
Atividades de extensão com e/ou sem bolsa	30 (15 horas/ano)
Monitoria em disciplinas de graduação e PIBID	60 (30 horas/semestre)
Atividades Monitorias em ambientes das Escolas Quilombolas e Associações Quilombolas.	60 (30 horas/semestre)
Realização de trabalhos (sem remuneração) voltados à educação e/ou alfabetização de jovens e adultos (sujeitos à aprovação do colegiado) nas comunidades quilombolas	60
Realização de trabalhos voltados à promoção do exercício da cidadania junto as Comunidade Quilombola ou Movimento Negro (sujeitos à aprovação do colegiado)	60
Cursar disciplinas a fins a educação e Cultura Quilombola e territórios Quilombolas em outras unidades acadêmicas	60
Atividades de caráter científico e de divulgação científica	
Participação, como ouvinte, em mini-cursos, cursos de extensão, oficinas, colóquios, simpósios, seminários, palestras e outros similares	45 (15 horas/participação)
Apresentação de comunicações ou pôsteres em eventos científicos	30 (15 comunicação ou pôster)
Publicação de resumos e trabalhos completos em anais de eventos científico	30 (15 horas/produção)
Publicação de artigos em periódicos científicos com ISSN e conselho editorial e/ou periódicos de caráter não acadêmico (jornais, revistas, etc.)	30 (15 horas/produção)
Desenvolvimento ou participação no desenvolvimento de material informacional (divulgação científica) ou didático (livros, CD-ROMs, vídeos, exposições e outros)	60 (20 horas/produção)
Desenvolvimento ou participação no desenvolvimento de instrumentos de pesquisa, guias ou catálogos de acervos de memória e/ou exposições	30 (10 horas/produção)
Organização ou participação na organização de eventos científicos	30
Atividades de caráter artístico e cultural	
Produção ou participação na produção de objetos artísticos, como vídeos, artes plásticas, artesanato, literaturas, músicas e outros (sujeitos à aprovação do colegiado)	60 (20 horas/produção)

Traduções de artigos, produção de resenhas, editoração, diagramação e revisão técnica de material publicado em periódicos acadêmicos com ISSN e política seletiva	30 (10 horas/material)
Participação em oficinas, cursos ou minicursos relacionados ao aprendizado de técnicas e artes da cultura quilombola, úteis à profissão do licenciado em Educação Escolar Quilombola.	60
Pesquisas de campo, relacionadas a projetos de pesquisa, extensão ou complementares a atividades de ensino que não sejam obrigatórias (sujeito à aprovação do colegiado)	30

5.3 Curricularização das Atividades de Extensão

A gira extensionista, deste PPC, está organizada em duas modalidades, conforme a Resolução CONSEPE nº 2.503/2022:

- Na **Unidade Curricular de Extensão (UCE)** temos atividades resultantes do Programa de Educação Tutorial (PET); Programa de Residência Pedagógica (RP); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); bem como, Projetos e/ou Programas de Extensão cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UFMA) com temáticas afrorreferenciadas e relacionadas as Giras Formativas deste PPC.
- No **Componente Curricular Misto** temos disciplinas que possuem carga horária extensionista definida no currículo. São elas: Vivências de Extensão I, II, III, IV, V, VI e VII; Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans I) e Trabalho de Conclusão do Curso (TCC I); Laboratórios do Cofó I e II e Fundamentos e Etnopráticas de ensino do/com Tambor, creditadas da seguinte forma:

I - Círculo Formativo Geral

Semestres	Disciplina (Componente Curricular Misto)	CH TOTAL	CH EXT	CRÉDITOS		
				T	PPC	EXT
1ª GIRA	Vivências de Extensão I - Cartografias Afrodiaspóricas	60	45	1	-	3
2ª GIRA	Vivências de Extensão II - Cartografias Afroepistêmicas	45	30	1	-	2
3ª GIRA	Vivências de Extensão III - Cartografias Afroepistêmicas	30	15	1	-	1
Subtotal		135	90	3	-	6

II - Círculo Formativo Diversificado e Intercultural

Semestres	Disciplina (Componente Curricular Misto)	CH TOTAL	CH EXT	CRÉDITOS		
				T	PPC	EXT
4ª GIRA	Educação Ambiental e Etnosaberes das matas/florestas	60	15	2	1	1
	Fundamentos e Etnopráticas de ensino do Tambor e Tambor de Crioula	60	15	2	1	1
	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans I) e Trabalho de Conclusão do Curso (TCC I)	30	15	1	-	1
	Vivências de Extensão IV - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30	15	1	-	1
5ª GIRA	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans II) e Trabalho de Conclusão do Curso (TCC II)	30	15	1	-	1
	Vivências de Extensão V - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30	15	1	-	1
6ª GIRA	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans III) e Trabalho de Conclusão do Curso (TCC III)	30	15	1	-	1
	Vivências de Extensão VI - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30	15	1	-	1
7ª GIRA	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans IV) e Trabalho de Conclusão do Curso (TCC IV)	30	15	1	-	1
	Vivências de Extensão VII - Cartografias dos Afrossaberes Locais	30	15	1	-	1
Subtotal		360	150	12	2	10

III- Círculo Formativo Integrador dos Afrossaberes (Locais e Acadêmicos).

Semestres	Disciplina (Componente Curricular Misto)	CH TOTAL	CH EXT	CRÉDITOS		
				T	PPC	EXT
8ª GIRA	Laboratório do Cofo I	45	30	1	-	2
9ª GIRA	Seminários de Monografia (Diálogos/Socialização sobre as vivências e pesquisa aplicada)	60	45	1	-	3
	Laboratório do Cofo II	45	30	1	-	2
Subtotal		150	105	3	-	7
TOTAL GERAL		645	345	18	2	23

A UFMA, já possui vasta experiência em programas e projetos de extensão. Na área educacional, especificamente, na Licenciatura em Pedagogia, curso a que este PPC se vincula, os Departamentos de Educação I e II (DE I e DE II) possuem docentes com atividades extensionistas, a exemplo do Projeto de Formação Continuada dos Profissionais de Educação do Sistema Municipal de Educação de Buriticupu – ProSebem (DE II/UFMA) e o Projeto Escola Laboratório - PEL (DE I/UFMA) que possui mais de duas décadas de atuação.

Recorrendo as duas modalidades extensionistas, mencionadas anteriormente, (Unidade Curricular de Extensão - UCE e Componente Curricular Misto), este PPC adota as seguintes estratégias de inserção da extensão no currículo:

- Participação da/o licencianda/o em projetos institucionais, tais como: RP, PIBID e PIBIC;
- Participação da/o licencianda/o em projetos de extensão dos docentes, vinculados a este PPC;
- Acompanhamento pedagógico da/o licencianda/o durante as atividades realizadas nos Componentes Curriculares Mistos;
- Realização de atividades orientadas em escolas, secretarias, associações, ONGs, Movimentos Sociais Quilombolas, Unidades Regionais de Educação (UREs);
- Participação no Seminário dos Extensionistas (Semex), que acontece anualmente, na UFMA;
- Realização de eventos científicos, em particular, por meio dos Seminários de Monografia, visando a socialização das vivências e pesquisas aplicadas.

Portanto, o processo de curricularização das atividades de extensão possui uma sistematização que contempla as duas modalidades extensionistas. A Unidade Curricular de Extensão - UCE que prevê a participação de estudantes em projetos institucionais cadastrados Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UFMA) e o conjunto de Componente Curricular Misto geradores de atividades extensionistas, também, articuladas ao ensino e à pesquisa em diálogo com a comunidade acadêmica, quilombola, sociedade civil e sistemas de ensino municipal e estadual.

5.4 Ementário Afrodiaspórico Suleado

O princípio metodológico da transdisciplinaridade, também, está presente na composição deste ementário, atravessando todas as Giras Semestrais, especialmente, no que diz respeito aos componentes de atividades e *etnoprática* colaborativas e de coprodução do conhecimento, tais como: as *Vivências de Extensão*, as *Metodologias da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans)* e *Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)*, os *Seminários de Monografia*, os *Estágios Supervisionados* e os *Laboratórios do Cofo*, com as **Oficinas ODALa**, que funcionam como **cruxo** que coloca todos os componentes curriculares em circularidade - em comunicação-conexão.

1ª GIRA - Cartografias Afroepistêmicas

Componente Curricular	Introdução à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: círculo afrodiáspórico
Ementa	África e Brasil: vínculo, complementaridades e ressignificações. A África e sua interação com o mundo. A África Tradicional. Resistências e Lutas Afrodiáspóricas pela independência. África e Brasil: desafios e oportunidades. História da África e relações raciais no Brasil. Cultura Africana e Afro Brasileira. comunidades negras.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória</p> <p>CARVALHO Fº; Silvio de Almeida; NASCIMENTO, Washington Santos. Intelectuais das Áfricas. São Paulo: Pontes Editores, 2019.</p> <p>FOURSHEY, Catherine Cymone.; GONZALES, Rhonda M.; SAIDI, Christine. África Bantu: de 3500 a.C. até o presente. Tradução: Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.</p> <p>MACEDO, José Rivair. História da África. São Paulo: Contexto, 2021.</p> <p>MATTOS, Regiane Augusto. História e cultura afro-brasileira. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.</p> <p>SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. Memória D' África: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.</p> <p>FANON, Frantz. Por uma revolução africana: textos políticos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.</p> <p>GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Enciclopédia negra. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Introdução à Docência na Educação Quilombola (EQ)
Ementa	Concepções de docência na educação e educação quilombola. Concepções de educação multisseriada. Saberes e etnopráticas nas escolas quilombolas multisseriada. Identidade docente
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática</p>

	<p>educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>IMBERNÓN, Francisco. Formação docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002</p> <p>OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno De; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Avelino de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (org). Educação em classes multisseriadas: singularidade, diversidade e heterogeneidade. Belém: EDUEPA, 2011. v. 1.</p> <p>OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno De; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Avelino de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (org). Educação em classes multisseriadas: singularidade, diversidade e heterogeneidade. Belém: EDUEPA, 2011. v. 2.</p> <p>SCHUCHTER, L. H.; LOMBA, M. L. de R. Docência, profissão e formação de professores para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. SciELO Preprints. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/4623/8884/9275. Acesso em: 1 nov. 2023.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>CANEN, Ana. Formação de Professores e Diversidade Cultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.</p> <p>CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.</p> <p>DEALDINA, Selma dos Santos (Org.). Mulheres Quilombolas: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Jandaíra, 2020.</p> <p>NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. de C. M. Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil). Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. 1-21, 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10808. Acesso em: 1 nov. 2023.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Metodologia da Pesquisa Transdisciplinar
Ementa	Leitura e Produção de Textual: gênero científico (resenha, ensaio, artigo, projeto de pesquisa, relatório de monografia...). Axioma da complexidade. Caminhos inter, multi, pluri e transdisciplinares. Estudo e pesquisa colaborativa. Coprodução e cogeração de conhecimentos entre agentes sociais, seus afrossaberes e cientistas/pesquisadores acadêmicos/lideranças dos movimentos sociais.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>D'AMBROSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade. São Paulo, SP: Palas Athena, 1997.</p>

	<p>SOUSA, Dijan Leal de.; PINHO, Maria José de; SANTOS, Eloiza Marinho dos. A contribuição da transdisciplinaridade para a construção de um olhar multidimensional: uma análise a partir do fazer docente de professoras alfabetizadoras. Debates em Educação, v. 14, n. 36, p. 21–41, 2022. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14114. Acesso em: 29 out. 2023.</p> <p>MACHADO, Raimunda N. da Silva; SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. A Travessia do SER: navegando por modos outros de fazer pesquisa. Revista de Educação Interterritórios. Caruaru/PE, v. 9 n. 18, p. 1-26, 2023.</p> <p>PEDROSO, Daniele Saheb; MANN, Cléo; MACHADO, Michelle Jordão. Complexidade e transdisciplinaridade: uma via para formação inicial em pedagogia. Debates em Educação, v. 14, n. 36, p. 219–238, 2022. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14231. Acesso em: 29 out. 2023.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>KORTE, Gustavo: A transdisciplinaridade e a metodologia. In: II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Vitória/ Vila Velha – Brasil, Setembro de 2005.</p> <p>LEITE, Tamires de Campos; ALVES, Maria Dolores Fortes. Teia da relação existencial de uma professora camponesa: formação continuada sob o olhar da ecoformação e da transdisciplinaridade. Debates em Educação, v. 14, n. 36, p. 168–184, 2022. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14324. Acesso em: 29 out. 2023.</p> <p>SUANNO, M. V. R. Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. Debates em Educação, v. 14, n. 36, p. 270–280, 2022. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14778. Acesso em: 29 out. 2023.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Antropologia da Educação Afrodiaspórica
Ementa	Contribuições das abordagens antropológicas clássicas e contemporâneas nas práticas educativas afrodiaspóricas. Desafios da Diversidade, Identidade e Diferença. Perspectivas teóricas do multiculturalismo e da interculturalidade. Políticas de Resistência Cultural na Educação. Escola e Cultura Interétnico e Racial. Conceito de diáspora africana, nas ciências humanas.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>ADICHIE, Chimamanda: O perigo de uma única história. Vídeo. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc.</p>

	<p>Acesso em: 10 out. 2023.</p> <p>DAMATTA, Roberto. O que faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1986.</p> <p>DAYRELL, Juarez, (org.), Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2006.</p> <p>GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.</p> <p>LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.</p> <p>LARAIA, Roque. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ARANTES, Antonio Augusto. O que é cultura popular. São Paulo: Brasiliense, 1982.</p> <p>BALANDIER. A noção de situação colonial. Cadernos de Campo, nº 3, 1993. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50605/54721. Acesso em: 30 out. 2010.</p> <p>BOAKARI, Francis Musa. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. <i>Linguagem, Educação e Sociedade</i>. Teresina, n. 4, p. 98-120, 1999.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Filosofia da Educação Afrodiaspórica I
Ementa	<p>Conceituação de filosofias africanas e afrodiaspóricas - conexão e singularidades. Referenciais epistemológicos da objetivação, subjetivação e intersubjetivação no pensamento hegemônico ocidental e no contra-hegemônico latino-americano, caribenho e africano. Filosofias africanas - ontologia, metafísica, ética, política, estética. Epistemologias africanas.</p>
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 3).</p> <p>CASTIANO, José Paulino. Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjetivação. Maputo: Ndjira; Gaza: Universidade de Desenvolvimento da Educação Básica, (UDEBA) 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/23452552/CASTIANO_Jos%C3%A9_P_Ref</p>

erenciais_da_filosofia_africana>. Acesso em: 19 ago 2019.

DUSSEL, Enrique. A filosofia da libertação frente aos estudos pós-coloniais, subalternos e a pós-modernidade. **Revista Direito & Praxis**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 3232-3254, 2017.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 3-84; p. 336-384; p. 483-493; p. 620-647.

JESUS, Rodrigo Marcos de. A modernidade e suas sombras: problemas historiográficos no ensino de filosofia. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 90-120, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652000>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MACEDO, José Rivair. **O pensamento africano no século XX**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El giro decolonial, el Caribe y la posibilidad de una filosofía poscontinental. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, 9 (8), p. 189-213, 2022. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/3w33x7bm>. Acesso em: 29 out. 2023.

MALOMALO, Bas'ilele. **Filosofia do Ubuntu**: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MONTEIRO, Ivan Luiz. **Introdução ao Pensamento Filosófico Africano**. Curitiba: Intersaberes, 2020.

PACHECO, Juliana (Org.). **Filósofas: a presença das mulheres na filosofia**. RS: Editora Fi, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. (p. 11 – 45). Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volumen-ii.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 239-307.

Bibliografia Complementar:

BORTOLINI, Rosane Wandscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 21-36, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CASTIANO, José Paulino. **Os saberes locais na academia**: condições e

	<p>possibilidades de legitimação. Universidade Pedagógica/CEMEC, Maputo, 2013.</p> <p>DEWEY, John. Democracia e educação: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.</p> <p>NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 3).</p> <p>NEI, Lopes; SIMAS, Luiz Antonio. Filosofias Africanas: uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.</p> <p>NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: NEFI, 2020.</p> <p>PINTO, Álvaro V. Ciência e Existência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.</p> <p>PINTO, Simone Rodrigues; IGREJA, Rebecca Lemos (Orgs.). Pensando as Américas desde o Caribe. Curitiba: CRV, 2018.</p> <p>SANTOS, Boaventura. de S.; MENESES, Maria Paula. Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. A educação integral: a escola como direito na perspectiva da humanização e da cidadania. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 136-153, mar. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652002. Acesso em: 12 abr. 2018.</p> <p>SMARGIASSI, Edelcio. A educação dialética: a luta por uma Educação Emancipadora. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 184-199, mar. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652005. Acesso em: 12 abr. 2018.</p> <p>VIEIRA, Paulo Eduardo. A gênese da educação grega: da areté homérica à Paideia clássica. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 166-183, mar. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652004. Acesso em: 12 abr. 2018.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Vivências de Extensão I
Ementa	<p>Cartografia como método. Mapas rizomáticos. Produção de Cartografias Afroepistêmicas como mapeamento cognitivo das representações simbólicas e psicológicas que formam as redes de conhecimento nos territórios quilombolas, considerando as discussões realizadas nas disciplinas do semestre em curso.</p>

Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>CORDEIRO, Paula Regina de Oliveira. Afrocentrando os Mapas: Cartografia Africana e Experiências de Mapeamento no Continente Africano. Revista Continentes (UFRRJ), ano 11, n. 21, 2022. Disponível em: https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/download/339/283. Acesso em 15 nov. 2023.</p> <p>DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.</p> <p>PASSOS, Eduardo.;, VIRGÍNIA KASTRUP, Virgínia. e ESCÓSSIA, Lialiana da (Orgs). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre:Editora Sulina , 2012.</p> <p>PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.</p> <p>ROCHA, Marcos da Silva; FRANCO, Gerlaine Cristina Silva; SILVA, Maria Aurislane Carneiro da; FERREIRA, Kevin Torres. Cartografia do conhecimento: o potencial pedagógico dos mapas cognitivos no projeto macromapas. In: Anais VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59512. Acesso em 15 nov. 2023.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BALLESTRIN, Luciana. "O Sul Global como projeto político". Horizontes ao Sul. 2020. Disponível em: https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLITICO. Acesso em 15 nov. 2023.</p>
Carga Horária	60h

2ª GIRA - Cartografias Afroepistêmicas

Componente Curricular	História da Educação Afro-brasileira
Ementa	<p>História, História da Educação: conceitos e abordagens. Historiografia da educação: fontes históricas e os campos de investigação. Abordagem histórica do fenômeno educacional no mundo antigo, medieval, moderno e contemporâneo. Identificação e problematização da ação dos sujeitos históricos na construção dos fenômenos e processos educativos. Pedagogia jesuítica. Reformas pombalinas. Legislação e ensino no Brasil imperial. Legislação e ensino na Primeira República. Reformas educacionais. As Organizações educacionais, visões pedagógicas e práticas educacionais que caracterizaram cada período histórico. Educação escolar às questões de gênero, classe e raça-etnia. História da Educação das populações negras no Brasil. História da Educação;</p>

	<p>Período colonial ao século XXI. Produção bibliográfica sobre história da educação e negros/as. Educação contemporânea no Brasil: Problemas, Perspectivas e Sujeitos, A história da educação e escolarização dos negros e negras no Brasil. Escolarização/educação dos negros nos tempos de escravidão. trajetória da educação dos negros no Brasil.</p>
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.</p> <p>FONSECA, Marcus Vinícius e POMBO DE BARROS, Surya Aaronovich (Orgs.). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: Editora UFF, 2016.</p> <p>_____. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.</p> <p>GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias; Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.</p> <p>GONDRA, J. G. (org.) Dos arquivos à escrita da história - A educação brasileira entre o império e a república. 2ª edição. Bragança Paulista, 2002.</p> <p>SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2013.</p> <p>SILVA, Adriana Maria Paulo. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas-São Paulo, v. nº 4, p. 145-166, 2002.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda negra, medo branco – o negro no imaginário das elites, século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p> <p>LOPES. Eliane Marta Teixeira. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.</p> <p>MANACORDA, Mario Alighieri. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>ROMÃO, Jeruse (org.). Introdução. História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC/SECAD, 2005.</p> <p>STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena. Histórias e Memórias da educação no Brasil, Petrópolis, Ed. Vozes, Vol III, 2005.</p> <p>_____. Histórias e Memórias da educação no Brasil, Petrópolis, Ed. Vozes, Vol II, 2005.</p>

Carga Horária	90h
----------------------	-----

Componente Curricular	Psicologia da Educação Afrodiaspórica
Ementa	A Psicologia da Educação e seus paradigmas: interpretações e intervenções para o processo ensino e aprendizagem Afrodiaspórica. Relação entre Abordagens Psicológicas e Educação Afrodiaspórica. Estudo dos conceitos e teorias. Estudo das práticas humanas e suas dimensões das vivências escolares cognitiva, emocional, social e física, atravessadas pelas diferenças culturais de gênero, raça e classe social. Desenvolvimento e interação social - a construção do conhecimento e a produção da subjetividade. Concepção sócio-interacionista na escola - a ação do professor no desenvolvimento do indivíduo. Infância, Adolescência e Contemporaneidade. O compromisso social da Psicologia e da Educação e as corporeidades negras.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). Psicologia social do racismo. Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>CARVALHAES, F., LIMA, A. Contemporaneidade e Decolonialismo: notas para uma práxis crítica e situada para a Psicologia Social. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v. 20, n. 223, 2020.</p> <p>CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2021.</p> <p>FANON, Frantz. Pele Negra Máscaras Brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.</p> <p>FADIMAN, James; FRAGER, Robert. Teorias da Personalidade. São Paulo: Harbra, 1986.</p> <p>FERRO, Maria da Glória Duarte, PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. Psicologia da aprendizagem: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento. Teresina: EDUFPI, 2017.</p> <p>GOULART, Íris Barbosa. Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1994.</p> <p>LONGHINI, G. Descolonização do pensamento psicológico. Revista Plural, Florianópolis, n. 2, p. 06-11, 2019.</p> <p>NOGUEIRA, Simone Gibran; GUZZO, Raquel Souza Lobo Guzzo. Psicologia Africana: diálogos com o Sul Global. Revista Brasileira de Estudos Africanos, v.1, n.2, p.197-218 Jul./Dez. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbea/article/viewFile/66828/40027. Acesso em: 1 nov. 2023</p> <p>NOGUEIRA, Simone Gibran. Psicologia Crítica Africana: o que é</p>

	<p>isso e para que serve? Copene, 2014. Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as. Disponível em: https://psicologiaeaficanidades.files.wordpress.com/2012/09/copene-simone-gibran-nogueira.pdf. Acesso em: 1 nov 2023.</p> <p>OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; BALIEIRO, Thais Bispo; SANTOS, Abrahão de Oliveira. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v72nspe/08.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.</p> <p>SULEIMAN, Bianca Barbosa. Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 369-372, Mai/Ago, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/FtTLLzYt7bsCDhwV3XXzQ7y/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 nov. 2023.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>BAUNGART, Thais de Assis Antunes; BRANDANI, Lizandra de Campos Brandani; PICIRILLI, Cláudia Capelini. Teorias da Personalidade. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.</p> <p>BIAGGIO, A. M. B.. Psicologia do Desenvolvimento. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.</p> <p>BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2023.</p> <p>SANTOS, Abrahao de Oliveira. O Enegrecimento da Psicologia: indicações para a Formação Profissional. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 39 (n.spe), p. 159-171, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/Phjf88DnyttFSHMNxcmWLJ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.</p> <p>SILVA, Rafael Bianchi; CARVALHAES, Flávia Fernandes de; LIMA, Alexandre Bonetti. Psicologia social e Epistemologias Afrodiaspóricas. ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade, v. 11, n. 1, p. 37-50, 2021. Disponível em: https://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/3068. Acesso em: 1 nov. 2023.</p>
Carga Horária	90h

Componente Curricular	Sociologia da Educação Afrodiaspórica
Ementa	Pensamentos sociológicos e sua relação com a educação afrodiaspórica. Contribuições de intelectuais latino-americanos e africanos. Noções de Estado e Movimentos Sociais no Brasil. A

	Escola como problema sociológico. Diversidades étnico-raciais na sociedade brasileira e nas formas escolares e não escolares. “Nossos passos vêm de longe”: diversidade e tradição oral africana.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>ALVARZ, Sonia E; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo.(Org.) <i>Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos: novas leituras</i>. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.</p> <p>ARON, Raymond. <i>As etapas do pensamento sociológico</i>. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008</p> <p>BÂ, Hampaté. “A tradição viva”. In: KI-ZERBO, Joseph (editor). História Geral da África, I: Metodologia e Pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.</p> <p>GATES JR, Henry Louis. Os negros na América Latina. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.</p> <p>GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.) Teoria social hoje. São Paulo: Editora da Unesp, 1999</p> <p>GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes, 2002.</p> <p>HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.</p> <p>MACAMO, Elísio. A constituição de uma sociologia das sociedades africanas. Estudos Moçambicanos, 19: 5-26. 2002. Disponível em: https://www.mozambiquehistory.net/periodicals/estud_moc/19/macamo_em_19.pdf. Acesso em: 1 nov 2023.</p> <p>MARTINS, Carlos Benedito. O que é sociologia. 38. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994 (Coleção Primeiros Passos).</p> <p>PINTO, Simone Rodrigues; IGREJA, Rebecca Lemos (Orgs.). Pensando as Américas desde o Caribe. Curitiba: CRV, 2018.</p> <p>SELL, Carlos Eduardo. Sociologia Clássica - Marx, Durkheim, Weber. Petrópolis, 2001.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>APPIAH, KwaneAntonhy. <i>Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura</i>. Rio de janeiro: Contraponto, 1997.</p> <p>CORCUFF, Philippe, As novas sociologias: construções da realidade social. São Paulo: EDUSC, 2005.</p> <p>HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed.UFMG / Brasília: UNESCO, 2003.</p>
Carga Horária	90h

Componente Curricular	Fundamentos Histórico-Político da Educação das Infâncias
------------------------------	----------------------------------------------------------

Ementa	História das Infâncias. Educação das Infâncias e Diversidade, Raça e Etnia. Currículo da Educação Infantil. Políticas Públicas de Educação Infantil e Legislação no Brasil. Gestão da Educação Infantil. Elaboração de Projeto político pedagógico e Proposta curricular para Educação Infantil nas EQs.
REFERÊNCIAS	<p>Bibliografia básica:</p> <p>AGAMBEN, Giorgio. Infância e história - Destrução da experiência e origem. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005</p> <p>BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação e Sociedade. Campinas, 2007.</p> <p>BARBOSA, Maria Carmen S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene.(Orgs). Infâncias negras, vivências e lutas por uma vida justa. Brasília: Vozes, 2023</p> <p>SANTOS, Ana Paula dos; SANTOS, Marlene Pereira dos. Infância e quilombo: as relações étnico-raciais e as crianças quilombolas. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; PEREIRA, Jaquelândia Aristides; SANTOS, Núbia Agustinha Carvalho; ASTIGARRA, Andrea Abreu; SILVA, Maria Saraiva da (Orgs). Infância e relações etnoraciais em pesquisa. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017. p. 183-194.</p> <p>MATOS, Wesley Santos de; EUGENIO, Benedito. Etnicidades e infâncias quilombolas. Curitiba: CRV,2019.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre, Artmed, 2004.</p> <p>JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. Porto Alegre, Mediação, 2006.</p> <p>VASCONCELOS, Adriano Botelho de; DIAS, Neusa; BERNARDO, Tomé (orgs.). Boneca de pano: colectânea de contos infantis. Luanda: União dos Escritores Angolanos/Sete Egos, 2006.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Vivências de Extensão II
Ementa	Cartografia como método. Mapas rizomáticos. Cartografia Afrorizoma. Produção de Cartografias Afroepistêmicas como mapeamento cognitivo das representações simbólicas e psicológicas que formam as redes de conhecimento nos territórios quilombolas, considerando as discussões realizadas nas disciplinas do semestre em

	curso.
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BALLESTRIN, Luciana. "O Sul Global como projeto político". Horizontes ao Sul. 2020. Disponível em: https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLITICO. Acesso em 15 nov. 2023.</p> <p>CORDEIRO, Paula Regina de Oliveira. Afrocentrando os Mapas: Cartografia Africana e Experiências de Mapeamento no continente africano. Revista Continentes (UFRRJ), ano 11, n. 21, 2022. Disponível em: https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/download/339/283. Acesso em 15 nov. 2023.</p> <p>PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, Liliana (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa e intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.</p> <p>ROCHA, Marcos da Silva; FRANCO, Gerlaine Cristina Silva; SILVA, Maria Aurislane Carneiro da; FERREIRA, Kevin Torres. Cartografia do conhecimento: o potencial pedagógico dos mapas cognitivos no projeto macromapas. In: Anais VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59512. Acesso em 15 nov. 2023.</p> <p>SILVA, D. S. Afrorizoma: uma cartografia da cultura negra. In: “As ‘nagôs’ estão na rua com prazer e alegria”: uma cartografia afro-baiana de Belmonte (Bahia) [online]. Ilhéus: EDITUS, 2022, pp. 163-178</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>SILVA, Jerônimo da Silva e. Cartografia de Afetos na Encantaria: narrativas de mestre da Amazônia Bragantina. Tese (Doutorado em Antropologia), UFPA, 2015.</p>
Carga Horária	45h

3ª GIRA - Cartografias Afroepistêmicas

Disciplina/Componente Curricular	Filosofia da Ancestralidade e Educação
Ementa	Ancestralidade para além do conceito. Memórias ancestrais e filosofias africanas. Pensamento negro-africano e suas interconexões na filosofia latino-americana e filosofia da diferença (autocrítica europeia). Saberes Ancestrais e Intercultural construindo uma Pedagogia da Ancestralidade em diálogo com a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. ODUS e a Filosofia Africana. Arkhé - Corpo, Simbologia e Ancestralidade. Ancestralidade e

	Encantamento. Água e Ancestralidade jeje-nagô
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória</p> <p>BARROS, J.F.P. O Segredo das Folhas: sistema de classificação de vegetais nos terreiros jêje-nagô da Brasil. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 1993.</p> <p>MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana desde Saberes Ancestrais Femininos: bordando perspectivas de descolonização do sertão que há em nós. Revista da ABPN, v. 12, n. 31, p. 27-47, jan./fev 2020.</p> <p>MACHADO, A. F. Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades. Fortaleza: Imprece, 2019.</p> <p>OLIVEIRA, Eduardo. A Ancestralidade na Encruzilhada: Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.</p> <p>OLIVEIRA, Eduardo. Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.</p> <p>PIMENTA, Renata Waleska de Souza (et al). A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da educação das relações étnico-raciais. Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 9, n. 21, p. 159-172, set./dez. 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/13760/11768. Acesso em: 7 nov. 2023</p> <p>SILVA, Carlos Alberto S. da; SOARES, Rosana. A filosofia da ancestralidade na educação das relações étnico-raciais nas universidades catarinenses. Perspectiva, v. 38, n. 1, p. 1–13, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e63249. Acesso em: 8 nov. 2023.</p> <p>SODRÉ, Muniz A. C. Pensar nagô. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.</p> <p>SOMÉ, Sobonfu. O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos. São Paulo: Odysseus Editora, 2003.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MACHADO, Adilbênia Freire. Saberes Ancestrais Femininos na Filosofia Africana: Poéticas de Encantamento para Metodologias e Currículos Afrorreferenciados. 2019. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, 268p, Fortaleza.</p> <p>MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para Descolonizar Olhares: Perspectivas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais. Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1. 2014.</p> <p>OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia do Racismo. In: Anais do IV Colóquio Saberes e Práticas. Salvador: EdUFBA, 2011.</p> <p>OLIVEIRA, Eduardo D. de. Filosofia da Ancestralidade como</p>

	<p>filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), n. 18, p. 28–47, 2012. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456. Acesso em: 7 nov. 2023.</p> <p>OLIVEIRA, Eduardo. Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2021. (Coleção X Organizada por Rafael Haddock-Lobo).</p> <p>OLIVEIRA, Eduardo David de. A epistemologia da ancestralidade. Disponível: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.</p> <p>SANTOS, Gislene A. A Invenção do “Ser Negro”: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros.SP: Educ/Fapesp; RJ: Pallas, 2002.</p> <p>SANTOS, Luis Carlos. Ancestralidade e Liberdade: em torno e uma filosofia africana no Brasil. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), n. 18, p. 48–61, 2012. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4522. Acesso em: 8 nov. 2023.</p> <p>SANTOS, A. B. Colonização, quilombos: modos e significações. 2 ed. Brasília: AYÓ, 2019.</p> <p>SODRÉ, Muniz. O Terreiro e a Cidade. Petrópolis-RJ, Ed.Vozes Ltda, 1988.</p> <p>_____. A Verdade Seduzida. Rio de Janeiro-RJ, DP&A, 2005.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Fundamentos Histórico-Políticos da Educação Quilombola (EQ)
Ementa	A questão quilombola Brasil. Políticas Educacionais no Brasil. Concepções de Planejamento Educacional. Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Brasil. Os Quilombos no Maranhão. Reformas Educacionais no contexto da Educação Quilombola.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e seus instrumentos legais: Parecer CNE/CEB nº 16/2012</p> <p>BRASIL. Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas. Programa Brasil quilombola. Brasília: SEPIIR, 2013.</p> <p>CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. Revista NERA Presidente Prudente Ano 20, nº. 35 pp. 199-217 Jan-</p>

	<p>Abr./2017.</p> <p>KUENZER, Acácia Zeneida et alli. Planejamento e Educação no Brasil. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.</p> <p>MARANHÃO. Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão. Resolução nº 189, de 16 de novembro de 2020.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação - PUC/Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108/96. Acesso em: 12 nov. 2023.</p> <p>SILVA, Maria Iveni de Lima. Educação escolar quilombola nas políticas educacionais: um olhar através dos estudos pós-coloniais. II Copene Nordeste – Epistemologias Negras e Lutas Antirracistas, 29 a 31 de maio de 2019. Disponível em: Acesso em: 12 nov. 2023.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil. Alguns pontos para reflexão. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 85, p. 70-78, mai. 1993. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/953/957. Acesso em: 12 nov. 2023.</p> <p>BRASIL. Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas (Parecer CNE/CEB nº 8/2020 e Parecer CNE/CEB nº 3/2021).</p> <p>BORDIGNON, Genuíno (et al). O Planejamento Educacional no Brasil. Fórum Nacional de Educação. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.</p> <p>BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 – (Guia da Escola Cidadã, v. 7).</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1987.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Arte e Educação Quilombola
Ementa	Linguagens artísticas (visual, sonora, corporal, dentre outras) na educação. Corporeidade, movimento, estética, ritmo, artefatos e danças maranhenses na construção da cultura artística africana e afro-brasileira. Cultura popular quilombola. Arte e cultura afro-brasileira.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>ASSUNÇÃO, Ana Valéria L. L.; MARTINS, Marilda da C. (et al). Estudo de História e Cultura Africana no ensino de Arte em uma escola quilombola maranhense: análise de experiências. Brazilian Journal of Development, São José dos Pinhais/PR, v. 6, n. 10, p. 75904–75922, 2020. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/17887. Acesso em: 15 nov. 2023.</p> <p>BARBOSA, Ana Mae T. B. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71713. Acesso em: 14 nov. 2023.</p> <p>CESTARI, Glauba Alves do Vale; GUIMARÃES, Márcio J. Soares (et al). Saberes tradicionais e interações na produção de artefatos cerâmicos na comunidade quilombola de Itamatatuiua – MA. Revista Estudos em Design. Rio de Janeiro, v. 23, nº. 1, p. 84 – 95, 2015. Disponível em: https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/198/175. Acesso em: 14 nov 2023.</p> <p>FERRAZ, M. Heloisa. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo, SP: Cortez. 1993.</p> <p>PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral - Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.</p> <p>SANTOS, Inaicyr Falcão. Dança e pluralidade cultural: corpo e ancestralidade. Revista múltiplas leituras, Santa Catarina, v.2, n.1, p. 31-38, 2009.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ARANTES, A. A. O que é cultura popular. São Paulo: Brasiliense, 1983</p> <p>BARBOSA, Ana Mae T. B. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos e seis mil palavras. Polyphonia, v. 27/2, jul./dez. 2016.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais/ Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997, 130p.</p> <p>BRONOWSKI, J. Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar. São Paulo: Martins Fontes, 1983.</p> <p>COLI, Jorge. O que é arte? São Paulo: Brasiliense, 2006.</p>

	<p>MARQUES, Walter Rodrigues (et al.). Ensino de arte e educação quilombola - etnoracialidade e descolonização do olhar. Conjecturas, v. 21, nº 3, 2021.</p> <p>MARTINS, Miriam Celeste, PICOSQUE Gisa, GUERRA, M. Terezinha T. Didática do ensino da arte: a língua do mundo, poetizar, fruir, e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.</p> <p>ROSSI, M. H.W. Imagens que falam. Leitura da arte na escola. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003.</p> <p>Sites:</p> <p>SÃO LUÍS – Exposição fotográfica registra quilombo Santana - https://www.mpma.mp.br/exposicao-fotografica-registra-quilombo-santana/</p>
Carga Horária	90h

Componente Curricular	Didática na Educação Quilombola
Ementa	Concepções Pedagógicas (Humanista Tradicional, Humanista Escolanovista, Tecnocista e Progressistas) e suas relações com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Planejamento de Ensino e Organização do Trabalho Escolar Quilombola. Didática Afroreferenciada.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.</p> <p>CANDAU, Vera Candau; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (Orgs.). Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>CANDAU, Vera Maria (Org.). A didática em questão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.</p> <p>CARVALHO, Janete Magalhães. O cotidiano escolar como comunidade de afetos. Petrópolis: DP et Alii, 2009.</p> <p>FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010.</p> <p>PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari Diogo da</p>

	(Org.). Descolonizando saberes: A Lei nº 10.639/2003 no Ensino de Ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2018.
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Territorialidades e Educação Quilombola
Ementa	A formação de Quilombos no Brasil. Quilombos Contemporâneos e Quilombismo. Território e Territorialidades. Conhecimentos socioambientais e direitos territoriais nos processos de reconhecimento e regularização de terras quilombolas. Processos de identificação, pertencimento e auto-reconhecimento quilombola. Territorialidades e relações de poder (disputas/tensões/negociações/titulação). Povos tradicionais do campo, saberes da terra e Educação Quilombola (EQ) nos Movimentos Quilombolas.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola. Vitória: EDUFES, 2012. (Educação do campo. Diálogos interculturais).</p> <p>DEALDINA, Selma dos Santos. Mulheres Quilombolas: territórios de existências negras femininas. São Paulo: São Paulo: Jandaíra, 2020. (Sueli Carneiro).</p> <p>MAIA, Joseane. Herança quilombola maranhense: histórias e estórias. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Educação em Foco. Série educação, história e cultura).</p> <p>SANTOS, Renato Emerson (org) Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.</p> <p>SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da. Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Sueli Carneiro).</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MELLO, Marcelo Moura. Reminiscências dos Quilombos: territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.</p> <p>PIRES, Cláudia Luísa Zeferino, DOBAL, Winnie Ludmila Mathias. O tambor e o território na educação escolar quilombola. Terr@Plural, Ponta Grossa, v.11, n.1, p. 93-107, jan/jun. 2017. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/download/10621/pdf/38029. Acesso em: 8 nov. 2023.</p> <p>SILVA, Elizete Dias da. Gente boa da Cancela. Curitiba: Appris, 2015.</p>

	<p>SILVA, André Ricardo Fonsêca da. Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas: uma luta em construção. Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho, v. 1, n. 48, p. 115–128, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/27650. Acesso em: 14 nov. 2023.</p> <p>SOUZA Fº, Benedito. Os novos capitães do mato: conflitos e disputas territorial em Alcântara. São Luís: EDUFMA, 2013.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Vivências de Extensão III
Ementa	Cartografia como método. Mapas rizomáticos. Cartografia Afrorrizoma. Produção de Cartografias Afroepistêmicas como mapeamento cognitivo das representações simbólicas e psicológicas que formam as redes de conhecimento nos territórios quilombolas, considerando as discussões realizadas nas disciplinas do semestre em curso.
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>CORDEIRO, Paula Regina de Oliveira. Afrocentrando os Mapas: Cartografia Africana e Experiências de Mapeamento no Continente Africano. Revista Continentes (UFRRJ), ano 11, n. 21, 2022. Disponível em: https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/download/339/283. Acesso em 15 nov. 2023.</p> <p>ROCHA, Marcos da Silva; FRANCO, Gerlaine Cristina Silva; SILVA, Maria Aurislane Carneiro da; FERREIRA, Kevin Torres. Cartografia do conhecimento: o potencial pedagógico dos mapas cognitivos no projeto macromapas. In: Anais VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59512. Acesso em 15 nov. 2023.</p> <p>PASSOS, E; BARROS, R B de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: <i>Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade</i>. Porto Alegre: Sulina, 2009.</p> <p>ROLNIK, S; GUATTARI, F. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ, 2006.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BALLESTRIN, Luciana. "O Sul Global como projeto político". Horizontes ao Sul. 2020. Disponível em: https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLITICO. Acesso em 15 nov. 2023.</p>
Carga Horária	30h

4ª GIRA - Cartografias dos Afrossaberes Locais

Componente Curricular	Educação Ambiental e Etnosaberes das matas/florestas
Ementa	Princípios da Educação Ambiental. Conjuntura Socioambiental: conflitos e armadilhas no desenvolvimento econômico. A ética do Ubuntu e do Bem Viver. Fundamentos teóricos dos Etnossaberes. Os etnosaberes nas comunidades quilombolas. Etnossaberes das matas/florestas e águas.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>ACOSTA, Alberto. O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Universitária, 2016.</p> <p>ANDRADE, Maria Aparecida da Silva; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de. Relação entre florestas e produção de água: diálogos entre conhecimento tradicional quilombola e conhecimento científico como referência para a educação escolar. Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental, Rio Grande/RS, v. 27, n. 2, p. 1–30, 2022. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13988. Acesso em: 14 nov. 2023.</p> <p>DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9. Ed. São Paulo: GAIA, 2004.</p> <p>MARQUES, J. G. W. Pescando Pescadores: Ciência e Etnociência em uma perspectiva ecológica. 2ª ed. São Paulo: NUPAUB/USP; Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2001.</p> <p>MOTA, R. S.; DIAS, H. M. Quilombolas e recursos florestais medicinais no sul da Bahia, Brasil. Interações, Campo Grande, v. 13, n. 2, p. 151-159, jul./dez., 2012.</p> <p>TORRES, Marta Giane Machado; SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos. Educação, ambiente e interculturalidades do nosso viver amazônico: vivência pelo bem viver! Humanitas, v. 2, n. 1/2, 2022, 117-136.</p> <p>VIEIRA, Maglis; TRISTÃO, Martha. Algumas aproximações da educação ambiental com o pensamento decolonial, a ética Ubuntu e o Bem Viver. Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental, Rio Grande/RS, v. 26, n. 1, p. 296–324, 2021. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13109. Acesso em: 14 nov. 2023.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>AGUILERA, Jorge González; ZUFFO, Alan Mario (Orgs.). Enfoque interdisciplinar na educação ambiental. Ponta Grossa/PR: Atena</p>

	<p>Editora, 2019. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/enfoque-interdisciplinar-na-educacao-ambiental. Acesso em: 14 nov. 2023.</p> <p>DINIZ, Raphael Fernando. Etnosaberes e culturas tradicionais afrobrasileiras: farmacopeia, magia e reprodução material e simbólica de comunidades quilombolas do Vale do Jequitinhonha-MG. GEOgraphia, Niterói, v. 21, n. 47, set./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/28178/23458. Acesso em: 14 nov. 2023.</p> <p>BOTÊLHO, Lucas Antônio Viana. O Bem Viver, Educação Ambiental e Crise Pandêmica: entrelaçamentos crítico-transformadores. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 16, n. 2, 2021. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/16180/12283. Acesso em: 14 nov. 2023.</p> <p>DIAS, G.F. Atividades interdisciplinares de educação ambiental. São Paulo: Global/Gaia, 1994.</p> <p>GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra. São Paulo: Petrópolis, 2000. (série Brasil cidadão).</p> <p>OLIVEIRA, Cleusa Maria Lucas (Coord.). Dossiê: Educação Ambiental Pós-Colonial e Comunidades Tradicionais. Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental, Rio Grande, RS: Ed. da FURG, v. 26, n. 1, p. 1-844, 2021.</p> <p>SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). Educação ambiental: Pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.</p> <p>TRISTÃO, Martha. A educação ambiental na formação de professores: redes de relações. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Fundamentos e Etnopráticas de Ensino do/com Tambor
Ementa	<p>História e saberes do Tambor. Resignificações e transformações. Resistência e Memória. Patrimônio cultural imaterial brasileiro. Estrutura e características. Saberes ancestrais na visualidade popular: percussivos (toque dos tambores e da matraca), gestuais (dança) e dos cânticos (coro e improviso), performance entre atos profanos e religiosos. O tambor e o Território. Tambor. ritmo, canto, dança, energia. Tambor e movimentos. Tambores, musicalidades e espiritualidades ancestrais. Tambor de Crioula Tambor Minha e Tareco. Caixeta do Divino Pandeiro e Pandeirão e do Bumba Boi. Processo de construção do Tambor.</p>
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>COMITÊ GESTOR DA SALVAGUARDA DO TAMBOR DE CRIOULA. Tambor de Crioula do Maranhão. Plano de</p>

Salvaguada. São Luís: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)/MA, 2014.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. Mário de Andrade e o Tambor de Crioula do Maranhão. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís/MA, v. 3, n. 5, p. 93-112, jan./jul. 2006. Disponível em: <https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/805/516>. Acesso em 14 nov. 2023.

GALANTE, Rafael Benvindo Figueiredo. **Da Cupóia da Cuíca: a diáspora dos tambores centro-africanos de fricção e a formação das musicalidades do Atlântico Negro (Sécs. XIX e XX)**. São Paulo: USP, 2015. Disponível em: . Acesso: 25 de nov.. 2023

KOFES, Suely. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, Heloisa (org). **conversando sobre o corpo**. 3º ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989. P. 45-60.

LAZZARI, Joseane Carmem Xavier. **Tambores: das raízes africanas à musicalidade no Brasil**. Juiz de Fora: UFJF. 2016. Disponível em: . Acesso: 13 de nov. 2023.

MANHÃES, Julia Bittencourt. A performance do corpo brincante nas festas populares. **IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, 2010. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3410/3568>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SILVA, Carlos Benedito da; FERREIRA, Carla Georgea S. Ritmo, território e etnicidade: o bumba meu boi do Maranhão. In: FERRETTI, Sérgio F. **Museus Afro-Digitais e Política Patrimonial**. São Luís: EDUFMA, 2012, p. 157-176.

SILVEIRA, Marla de Ribamar Silva. **Nas entranhas do Bumba Meu Boi**. São Luís: EDFMA, 2018.

Bibliografia Complementar:

BORRALHO, Tácito Freire **Elementos animados do Bumba-meu-Boi do Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2020.

CANO, Maria da Conceição Salazar. **O Bumba Meu Boi como zona de contacto: trajetórias e resignificação do património cultural**. Tese. Universidade de Coimbra, Coimbra, 2018.

COSTA, Marivane de Jesus; OLIVEIRA, Liliam de. Tambor de crioula: a preservação da identidade e memória negra no período quinhentista brasileiro sob o enfoque historiográfico. **Revista Sapiência - Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, Iporá/GO, v.7, n. 3, p. 46-61, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/8270>. Acesso em: 14 nov. 2023.

FERRETTI, Sérgio. **Tambor de Crioula: ritual e espetáculo**. 3ed. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. Registro do tambor de crioula: política de salvaguarda de bens da cultura imaterial no Brasil. Disponível em: https://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401145554_ARQ

	<p>UIVO_TambordecrioulaII(artigorevisado).pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.</p> <p>INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão. Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil. São Luís: Iphan/MA, 2011.</p> <p>LÔBO, Juliana Campos; CABRAL, Luís Rodolfo. Toadas do Tambor de Crioula de São Luís: a exaltação a santos católicos para uma análise do discurso. Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, São Luís/MA, v. 1, n. 1, p. 18-32, jan./jul. 2010. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/105. Acesso em: 14 nov. 2023.</p> <p>PACHECO, Conceição de Maria dos Santos. A Constituição, a Formulação e a Circulação do Tambor de Crioula do Maranhão. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina. 2013.</p> <p>SERRARIA, Richard. Bate Forte o Tambor Por Uma Pedagogia do Sopapo. Blog Richard Serraria. 2013. Disponível em: http://richardserraria.blogspot.com/2013/02/bate-forte-o-tambor-por-uma-pedagogia.html. Acesso: 29 de nov. 2023.</p> <p>SIMAS, Luis Antonio. A Gramática dos Tambores, por Luiz Antonio Simas. GGN: O Portal de Todos os Brasis. 2015. Disponível em: https://jornalggn.com.br/musica/agramatica-dos-tambores/. Acesso: 29 de nov.2023.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Fundamentos Sócio-Filosóficos da Religiosidade Afromaranhense
Ementa	Diversidade religiosa e direitos humanos. Manifestações religiosas afro-brasileiras. Mitologia e Simbologia. Encantarias, Cultura e Religiosidade no Maranhão. Pajelança e Tambor de Mina os ritos e seus agentes. A Mina maranhense: história e estrutura e nações africanas. A relação entre escola e as tradições religiosas de matriz africana.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>BARRETTO, Maria Amália Pereira. Os voduns do Maranhão. São Luís: FUNC.1982.</p> <p>———. 1982b. A Casa Fanti-Ashanti: um grupo étnico? Marília: UNESP. (Publicação Avulsa n. 49; Antropologia 3)</p> <p>———. A Casa Fanti-Ashanti em São Luís do Maranhão, v. 1 e 2. 1987. Tese de Doutorado em Antropologia. Museu Nacional.</p> <p>CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com a criança de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.</p> <p>CAROSO, Carlos; BACELAR, Jeferson (Orgs.). Faces da tradição</p>

	<p>afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 2006.</p> <p>FERRETTI, Sérgio Figueiredo. Repensando o sincretismo: estudo sobre a Casa das Minas. São Paulo: Edusp; São Luís: FAPEMA, 1995.</p> <p>FERRETTI, Mundicarmo. Desceu na guma: o caboclo do Tambor de Mina em um terreiro de São Luís – a Casa Fanti-Ashanti. 2. ed. São Luís: EDUFMA, 2000.</p> <p>FLEURI, Reinaldo Matias [et al.](Orgs.). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013.</p> <p>HALPERIN, Daniel Tzvi. 1998. “Memória e ‘consciência’ em uma religião afro-brasileira: o Tambor de Mina do Maranhão”. Religião e Sociedade 19 (2): 77-102.</p> <p>LIMA. Vivaldo da Costa. 1976. “O conceito de ‘nação’ nos Candomblés da Bahia”. Afro-Ásia 12: 65-90.</p> <p>PIRES, Álvaro Roberto. 1999. O rufar dos tambores: Casa Fanti-Ashanti, intelectuais e a (re)construção do universo religioso afro-maranhense. Tese de Doutorado em Ciências Sociais: Antropologia. PUC-SP</p> <p>SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Formação de Professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. A Casa das Minas de São Luís do Maranhão e a Saga de Nã Agontimé. Sociologia & Antropologia, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 387-429, mai./ago., 2019.</p> <p>CENTRINY, Cícero. Terecô de Codó: uma religião a ser descoberta. São Luís: Zona V Fotografias Ltda., 2015.</p> <p>FERRETTI, Sergio. Querebentã de Zomadônu: etnografia da Casa das Minas do Maranhão. – 3ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.</p> <p>LOPES, Katiuse Mendes; MARQUES, Ana Rosa; MACIEL, Edelson Leitão. A religiosidade, traço cultural do lugar Pindaí, Ilha do Maranhão - MA / Brasil. Ciência Geográfica, Bauru, v. XXV, n. 4, p. 1266-1280, jan./dez. 2021.</p> <p>VEYNE, Paul. Quando nosso mundo se tornou cristão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Currículo Intercultural
Ementa	Conceituação Crítica de Currículo. Justiça Curricular em Territórios de Disputa. Justiça social e cognitiva na Educação Quilombola.

	<p>Transgressão nas Reformas Curriculares no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola. Práticas Curriculares Interculturais e Afrocentradas.</p>
<p>Referências</p>	<p>Bibliografia Obrigatória</p> <p>APPLE, Michael W. Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.</p> <p>BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e seus instrumentos legais: Parecer CNE/CEB nº 16/2012</p> <p>GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Indagações sobre Currículo: Diversidade e currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf. Acesso em: 20 mar 2023.</p> <p>PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. In: Currículo sem Fronteiras, V. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2019.</p> <p>SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.</p> <p>SANTOS Jr., Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, Ano 3, nº 11, nov./2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 24 abr 2023.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>BRASIL. Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas (Parecer CNE/CEB nº 8/2020 e Parecer CNE/CEB nº 3/2021).</p> <p>CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; FETZNER; Andrea Rosana. SANTOMÉ, Jurjo Torres. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. Revista e-Curriculum, v. 20, n. 1, p. 14-39, 2022. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54695. Acesso em: 12 abr. 2022.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004, p. 168-174.</p> <p>MARANHÃO. Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão. Resolução nº 189, de 16 de novembro de 2020.</p> <p>SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Comprender e</p>

	<p>transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.</p> <p>SANTOMÉ, Jurjo Torres. Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar. Intervención en el Coloquio: Curriculum – Sociedad: Voces, Tensiones y Perspectivas. México DF, 11, 12, 13 y 14 de Octubre, 2016. Disponível em: https://jurjotorres.com/?p=5127. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.</p> <p>SILVA, Romero Antonio de Almeida; ARANTES, Adlene Silva. Base Nacional Comum Curricular: contextos políticos, educacionais e a educação escolar dos quilombolas. VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU). 2019.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Ementa	A pessoa surda no contexto das EQs. A educação da pessoa surda no contexto das EQs. A legislação educacional para surdos brasileiros. Libras: histórico; fundamentos e diferentes abordagens. Introdução aos aspectos linguísticos na língua brasileira de sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre esta e a língua portuguesa. Bilinguismo.
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkyria D.; MAURÍCIO, Aline Cristina L. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira, baseado em linguística e neurociências cognitivas. NOVO Deit-Libras: 3. ed., rev. ampl. São Paulo: EDUSP, 2015.</p> <p>KLEIMAN, Ângela (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2012. 294 p. (Coleção Letramento, educação e sociedade).</p> <p>SOUZA, Tanya Amara Felipe de. Libras em Contexto: curso básico. Brasília: MEC/SEESP, 2007.</p> <p>QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir B. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004.</p> <p>KOJIMA, C. K.; SEGALA, S. R. Revista Língua de Sinais. A Imagem do Pensamento. Editora Escala – São Paulo/SP. N.º 02 e 04, 2001.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>DALLAN, S. S. Signwriting: sistema escrito para língua de sinais.</p>

	<p>2008</p> <p>DUBOC, Maria José. Formação do professor, inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. <i>Sitientibus</i>, Feira de Santana, n° 31, p119-130, jul/dez, 2004.</p> <p>SACKS, Oliver. <i>Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos</i>. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans I)
Ementa	<p>Discussão da abordagem metodológica da pesquisa aplicada transdisciplinar (princípio dialógico, colaborativo, de reflexividade crítica e de geração de impactos interativos com inserção no cotidiano). Ênfase nos principais conceitos estudados nas disciplinas do semestre em curso, reunindo-os como afrossaberes (Etnosaberes das matas/florestas, do Tambor de Crioula, do Bumba Meu Boi, das Religiosidades Afromaranhenses com Justiça Curricular e linguagem de sinais).</p> <p>TCC I - Planejamento e escrita de um esboço de projeto de monografia.</p>
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. Abordagem qualitativa de pesquisa. In: <i>Etnografia da prática escolar</i>. Campinas: Papirus, 1995.</p> <p>BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.</p> <p>FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática de liberdade. In: Pedagogia do Oprimido: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.</p> <p>MACEDO, R.S. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação. Brasília: Líber Livro, 2010.</p> <p>Marques, J. G. W. Pescando Pescadores: Ciência e Etnociência em uma perspectiva ecológica. 2ª ed. São Paulo: NUPAUB/USP; Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2001.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez Editora, 2014. (Cap. 1 e IV).</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. FAZENDA, Ivani. <i>Metodologia da Pesquisa Educacional</i>. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>MACHADO, Raimunda N. da Silva; SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. A Travessia do SER: navegando por modos outros de fazer pesquisa. Revista de Educação Interterritórios. Caruaru/PE, v. 9 n. 18,</p>

	p. 1-26, 2023.
Carga Horária	30h

Componente Curricular	Vivências de Extensão IV
Ementa	Cartografia como método. Mapas rizomáticos. Cartografia Afrorrizoma. Produção de Cartografias dos Afrossaberes Locais como representação simbólica e psicológica da arqueologia de conhecimentos afrodiáspóricos no território quilombola, que estejam vinculados aos valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como: ancestralidade, musicalidade, oralidade, coletividade/comunitarismo, circularidade, espiritualidade, corporeidade, memória.
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ALMEIDA, Jorja Ane Lima Batista. AFROJIN: racialidade e afrossaberes na escola racialidade e afrossaberes na escola. Revista Ceará Científico, Fortaleza/CE, SEDUC, v. 1, n. 1, P. 47-56, 2022. Disponível em: https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/cearacientifico/article/view/672/225. Acesso em: 15 nov. 2023.</p> <p>LAVILLE, Cristhian. DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.</p> <p>MACEDO, R.S. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação. Brasília: Liber Livro, 2010.</p> <p>MARQUES, J. G. W. Pescando Pescadores: Ciência e Etnociência em uma perspectiva ecológica. 2ª ed. São Paulo: NUPAUB/USP; Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2001.</p> <p>TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. <i>In</i>: BRANDÃO, Ana Paula Brandão; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-15</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 10, p. 01-31, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020079.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p>
Carga Horária	30h

5ª GIRA - Cartografias dos Afrossaberes Locais

Componente Curricular	Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências Naturais na EQ
Ementa	A Educação em Ciências nas EQ. O estudo da: Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo, dos fenômenos naturais; da saúde; da produção de alimentos; na perspectiva das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras. Medicina tradicional de matriz africana. Relação entre ciências naturais, oralidade e espiritualidade. Laboratório de práticas pedagógicas em ciências naturais na EQ
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BARCELLOS, Mario César. Os orixás e o segredo da vida: lógica, mitologia e ecologia. 4ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2005. BARROS, João Flávio Pessoa de;</p> <p>NAPOELÃO, Eduardo. Ewé Òrìsà: Uso Litúrgico e Terapêutico dos Vegetais nas Casas de Candomblé Jêje-Nagô. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.</p> <p>GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Experiências étnicoculturais para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>PÉREZ, Daniel Gil; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. 9ed. Coleção questões da nossa época, v.26, São Paulo: Cortez Editora, 2003. SANTOS, Joel Rufino dos. O presente de Ossanha. São Paulo: Global, 2006.</p> <p>NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008.</p> <p>NASCIMENTO, Elisa Larkin do. Sankofa: Matrizes africanas da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.</p> <p>SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das Ciências. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2005.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Fundamentos e Práticas da Educação Especial na EQ
Ementa	As pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) no contexto das EQs. Educação Inclusiva: histórico; fundamentos e conceitos. Políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educativas

	especiais (NEE). Evolução conceitual: da integração à inclusão de alunos com NEE. Adaptações curriculares para alunos com NEE; Tecnologias assistivas, acessibilidade nas EQs. Envolvimento parental; Os vários tipos de NEE. Outras modalidades de necessidades educativas especiais: migração, diáspora e Inclusão; relações raciais e inclusão; relações de gênero e inclusão.
Referências	<p>Bibliografia básica:</p> <p>MANTOVANI, J. V., & Gonçalves, T. G. G. L. (2017). A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais. <i>Revista Educação E Emancipação</i>, p.11–30. https://doi.org/10.18764/2358-4319.v10n2p11-30</p> <p>COLL, C; PALACIOS, J, MARCHESI, A. (Orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel, GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (orgs). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.</p> <p>HUMMEL, Eromi Izabel. Tecnologias assistivas: a inclusão na prática. 1.ed. Curitiba: Appris, 2015. V1. 173p.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.</p> <p>REILY, Lucia H. Escola inclusiva: linguagem e mediação. Campinas, SP: Papirus, 2004.</p> <p>MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gravioli; ARANTES, Valéria Amorim (org). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.</p> <p>MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Fundamentos e Práticas de Ensino da Língua Portuguesa
Ementa	<p>O ensino de Língua Portuguesa nas EQs. Inferências morfológicas, sintáticas e semânticas da crioulização do português brasileiro. Oralidade: as contribuições das tradições culturais negroafricanos, no português brasileiro.</p> <p>Práticas de leitura e literatura, africana e afrodiapórica, produção escrita e conhecimentos linguísticos. Análise e produção de materiais didáticos e de propostas didático-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa.</p>

Referências	<p>Bibliografia Básica</p> <p>PESSOA DE CASTRO, Yeda. Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/Topbooks Editora, 2005.</p> <p>SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência. Poesia, grafite, música, dança: <i>hiphop</i>. São Paulo: Parábola, 2011.</p> <p>VOGT, Carlos; FRY, Peter. Cafundó: a África no Brasil - língua e sociedade. São Paulo: Cia. das Letras; Campinas: Editora Unicamp, 1996</p> <p>BAGNO, Marcos. Português ou Brasileiro? Um Convite à pesquisa. 4ª ed. SP: Parábola, 2004.</p> <p>OLIVEIRA, M. A. Leitura e Prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. SP: Paulinas, 1996.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>ALKIMIM, Tânia Maria. (Org.) Para a História do Português Brasileiro: Volume III. São Paulo, Humanitas, 2002, v.3, p. 383 – 402. 107</p> <p>BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico – o que é, como se faz. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.</p> <p>NASCIMENTO, Gabriel. Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento. 2019.</p> <p>PESSOA DE CASTRO, Yeda. A Língua Mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2002. (Coleção Mineiriana).</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Fundamentos e Práticas de Ensino da Educação de Jovens e Adultos na EQ
Ementa	Políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desigualdades raciais no Brasil. Perspectivas teórico-metodológicas da EJA. Educação de Jovens, Adultos e Idosos em comunidades quilombolas. As condições histórico-sociais que produziram a baixa escolaridade de jovens e adultos no Brasil. Os princípios e os fundamentos da educação de jovens e adulto. A relação da educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho – um novo sentido ao currículo da EJAs. Mestras e Mestres Griôs.
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1981.</p> <p>CASTRO, Mary Garcia; RIBEIRO, Ingrid Radel. Juventude:</p>

juventude, raça/etnia – diferenciais e desempenho escolar. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 393-419. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/3tqqd/pdf/pinho-9788523212254.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000

GUIMARÃES, Ângela. Uma década de políticas de igualdade racial e juventude, para onde caminhamos?. **Juventude.br**, São Paulo: p. 58–68, 2021. Disponível em: <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/223>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

RIBEIRO, Vera Maria M. et al. **Metodologia de alfabetização: Pesquisa em educação de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 1992.

SOUZA, Ana Lúcia S. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2001.

SOEK, Ana Maria. **Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora Fael, 2010. 145 p

Bibliografia Complementar:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969 .

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E., org. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

VALENTIM, Silvani dos; ASSIS, Neusa Pereira de. Juventude Negra e Educação de Jovens e Adultos (EJA): Reflexões na Perspectiva da Teoria da Resiliência. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 29, p. 66-87, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4099>.

	Acesso em: 14 nov. 2023.
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Fundamentos e Práticas da Alfabetização e Letramentos EQ
Ementa	<p>Alfabetização e Letramentos: conceitos históricos e fundamentos. A alfabetização e os letramentos nas EQs: desafios históricos-uso exclusivo do português para o letramento e alfabetização; e as potencialidades a partir da diversidade dos cenários linguísticos e culturais diversos. Diferentes métodos de alfabetização e letramentos, organização do trabalho pedagógico nos processos de alfabetização e letramentos nas EQs. Alfabetizar letrando. Abordagens de letramento: diferentes perspectivas. Letramentos múltiplos: implicações para o ensino-aprendizagem de oralidade/leitura/escrita na escola.</p> <p>Laboratório de práticas em alfabetização e letramentos.</p>
Referências	<p>Bibliografia Básica</p> <p>FREIRE, P. A importância do ato de ler: Em ter artigos que complementam. São Paulo: Cortez, 1987.</p> <p>GUMPERZ, Jenny Cook. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.</p> <p>JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.</p> <p>KLEIMAN, Angela. Bustos. Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.</p> <p>LOPES, José de Sousa Miguel. Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2004. 672 p.</p> <p>MARCUSCHI, L. A Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo.</p> <p>MAGALHÃES, Izabel (Org.) Discursos e práticas de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2012.</p> <p>OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela Bustos (Orgs.). Letramento múltiplos: agentes, práticas, representações. Natal/RN: EDUFRRN, 2008.</p> <p>ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.</p> <p>ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.</p> <p>SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004: Cortez, 2001.</p>

	<p>_____. Alfabetização: a questão dos métodos. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.</p> <p>STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo Editora Scipioni, 1989.</p> <p>COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.</p> <p>KLEIMAN, Ângela. (Org.). Os significados do letramento. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1995.</p> <p>MARCUSCHI, Luiz Antônio. Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1991.</p> <p>MARTINHO, Ana Maria. A língua portuguesa em África: educação, ensino, formação. Évora: Editorial Pendor, 1995.</p>
Carga Horária	90h

Componente Curricular	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans II)
Ementa	<p>Discussão da abordagem metodológica da pesquisa aplicada transdisciplinar (princípio dialógico, colaborativo, de reflexividade crítica e de geração de impactos interativos com inserção no cotidiano). Ênfase nos principais conceitos estudados nas disciplinas do semestre em curso, reunindo-os como afrossaberes (laboratório terapêutico, bem viver, inclusão na comunidade, diferentes linguagens, vivências infanto-juvenis com mestres griôs).</p> <p>TCC II - A produção e sistematização de dados/narrativas da etnopesquisa.</p>
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. Abordagem qualitativa de pesquisa. In: Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.</p> <p>BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.</p> <p>FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática de liberdade. In: Pedagogia do Oprimido: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez Editora, 2014. (Cap. II e III).</p>

	<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>MACHADO, Raimunda N. da Silva; SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. A Travessia do SER: navegando por modos outros de fazer pesquisa. Revista de Educação Interterritórios. Caruaru/PE, v. 9 n. 18, p. 1-26, 2023.</p>
Carga Horária	30h

Componente Curricular	Vivências de Extensão V
Ementa	<p>Cartografia como método. Mapas rizomáticos. Cartografia Afrorrizoma. Produção de Cartografias dos Afrossaberes Locais como representação simbólica e psicológica da arqueologia de conhecimentos afrodiaspóricos no território quilombola, que estejam vinculados aos valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como: ancestralidade, musicalidade, oralidade, coletividade/comunitarismo, circularidade, espiritualidade, corporeidade, memória. A metodologia de História Oral. Constituição e utilização de acervos documentais orais.</p>
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ALMEIDA, Joria Ane Lima Batista. AFROJIN: racialidade e afrossaberes na escola racialidade e afrossaberes na escola. Revista Ceará Científico, Fortaleza/CE, SEDUC, v. 1, n. 1, P. 47-56, 2022. Disponível em: https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/cearacientifico/article/view/672/225. Acesso em: 15 nov. 2023.</p> <p>ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004</p> <p>TRAVERSO, Enzo. O passado, modos de usar. História, memória e política. Lisboa, Edições Unipop, 2012, pp 21-54</p> <p>TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. <i>In</i>: BRANDÃO, Ana Paula Brandão; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-15.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 10, p. 01-31, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020079.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p>
Carga Horária	30h

6ª GIRA - Cartografias dos Afrossaberes Locais

Componente Curricular	Gestão de Sistemas de Ensino e Organização Escolar Quilombola
Ementa	<p>Concepções de Organização e Gestão Escolar. Gestão democrática no contexto das comunidades quilombolas. Profissionais da Educação e Formação Continuada nas Escolas Quilombolas. Planejamento Escolar e Projeto Pedagógico-Curricular. Referenciais de garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Coordenação Pedagógica. Avaliação de Sistemas e Escolas. Temas e problemas no campo da gestão da educação: descentralização, financiamento e autonomia. Políticas de formação e trabalho docente no contexto da gestão da educação e da escola. Análise de políticas e programas governamentais na educação básica.</p>
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>BRASIL. Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas (Parecer CNE/CEB nº 8/2020 e Parecer CNE/CEB nº 3/2021).</p> <p>CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, abr.-jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vvgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 nov. 2023.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.</p> <p>MOURA, Camila Batista Gama; SOARES, David Gonçalves; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Educação Escolar Quilombola Em Debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 52, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/j7mb9JYVMS5wwJfvTMBhs8J/. Acesso em: 16 nov. 2023.</p> <p>VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro DP&A, 2002.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e críticas. Cad. Pesq., São Paulo (74):11-9, agosto, 1990.</p> <p>CASTRO, Jorge Abrahão de (Ipea). Financiamento da Educação no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 74, p. 3-6, dez. 2001.</p> <p>CURY, C. R. J. Gestão democrática na educação: exigências e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, p. 163-174, 2002.</p> <p>DOURADO, Luiz Fernandes (Org). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Brasília:</p>

	<p>Biblioteca Anpae, ISBN 978-65-87561-05-9,2021.</p> <p>_____. Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.</p> <p>_____. (org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.</p> <p>FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 27ª ed. Campinas (SP): Papyrus, 2010</p>
Carga Horária	90h

Componente Curricular	Fundamentos e Práticas de Ensino das Infâncias na EQ
Ementa	<p>Histórico, perspectivas , significado e valores pedagógicos do lúdico, das brincadeiras , jogos e folguedos de origem africana e afro-brasileira. Conceitos de brinquedo, brincadeira no sentido da Tradição Oral Africana. Registros das origens africanas nos Brinquedos e folguedos nos territórios brasileiros, as ações das religiosidades tradicionais, teatralidades e tradições orais africanas e afro-brasileiras Estudo de diferentes infâncias em nossa sociedade e seus modos de educação.</p> <p>Laboratório de práticas pedagógicas para Educação das infâncias nas EQ</p>
Referências	<p>Bibliografia básica</p> <p>CUNHA, Débora Alfaia da. Brincadeiras africanas para a educação cultural. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. E-book (118 p.). Disponível em: http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196</p> <p>PINTO, Helen Santos; SILVA, Luciana Soares da; NUNES, Míghian Danae Ferreira. Orgs. Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras [livro eletrônico]. São Paulo: Aziza Editora, 2022. Disponível em: https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf</p> <p>PEREIRA, Edimilson de Almeida. Os tambores estão frios: Herança cultural e sincretismo religioso no ritual de Candombe. Juiz de Fora: Funalfa Ed. Belo Horizonte: Mazza Ed, 2005.</p> <p>LODY, Raul Giovanni da Motta. Atlas Afro-Brasileiro. Salvador: Edições Maianga, 2006.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>AMORIM, Ninno. A brincadeira do coco no Ceará: um estudo dos saberes, das performances e dos rituais. In: XIII Congresso Brasileiro de Folclore. Fortaleza: 2007. Disponível em:</p>

	<p>www.ninnoamorim.blogspot.com.br/2007/10/brincadeira-do-coco-no-ceaum-estudo.html. Acesso: 04 de novembro de 2012.</p> <p>MANHÃES, Juliana Bittencourt. A performance do corpo brincante. In: VI Congresso de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas. São Paulo: 2010. Disponível em http://www.portalabrace.org/vicongresso/estudosperformance/. Acesso: 15 de novembro de 2012.</p> <p>MILITÃO, João Wanderley Roberto. (Pingo de Fortaleza). Maracatu Az de Ouro: 70 anos de memórias, loas e batuques. Fortaleza: OMMI, Solar, 2007.</p> <p>FERRETI, Sérgio. Tambor de Crioula: ritual e espetáculo. 3ed. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.</p> <p>BARROSO, Oswald. Reis de Congo. Fortaleza: MINC/FLACSO/MIS, 1996. RAMOS, Albani. Brinquedos Encantados. São Luís: Editora Geia, 2003.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Fundamentos e Práticas de Ensino da Matemática na EQ
Ementa	A Etnomatemática e a Afroetnomatemática na EQ. As contribuições africanas à história e ao desenvolvimento da matemática. Os fractais africanos e a moderna engenharia da computação. A geometria nas artes e estética africana e afro-brasileira. Jogos africanos e Afro-brasileiros no ensino da matemática na Educação Infantil, Anos Iniciais e na Educação de Jovens de Adultos nas EQ. Laboratório de práticas em etnomatemática
Referências	<p>Bibliografia básica:</p> <p>BANDEIRA, Francisco; LUCENA, Isabel C. R. de. Etnomatemática e Práticas Profissionais. Natal: Cbem2/UFRN, 2004.</p> <p>CUNHA JR, H.; MENEZES, Marizilda dos Santos. Formas geométricas e estruturas fractais na cultura afrodescendente. In: BARBOSA, Lucia (org.). Trajetos de pesquisas sobre os negros, cultura negra e relações étnicas raciais. 305ed. São Carlos: UFSCAR, 2003, v. 1, p. 307-321.</p> <p>D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.</p> <p>SANTOS. Luane Bento dos. A Etnomatemática das Tranças Africanas. ROCHA, Adriano; VINOLO, Bernardo; SANTOS; Jacqueline (Orgs.). O Despertar das Consciências: experiências no debate étnico-racial e antirracista em projetos de educação não formal. Rio de Janeiro: Sesc RJ, 2022.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>BANDEIRA, Francisco de Assis. Pedagogia etnomatemática: uma</p>

	<p>proposta para o ensino de matemática na educação básica. Revista Latino-americana de Etnomatemática, v. 5, n. 2, agosto de 2012, enero de 2013.</p> <p>D'AMBROSIO, Ubiratan. Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus, 1985.</p> <p>FOSSA, John. Ensaio sobre educação matemática. Belém: EDUEPA, 2001.</p> <p>HALMENSCHLAGER, Vera Lucia da Silva. Etnomatemática: uma experiência educacional. São Paulo: Summus, 2001.</p> <p>PEREIRA, Rinaldo Pevidor. Baobá e o jogo Mancala: Matemática, História, Cultura Africana e Afro-brasileira. In: PETIT, Sandra Haydé;</p> <p>SILVA, Geranilde Costa (orgs.): Memórias de Baobá. Fortaleza: UFC, 2012.</p> <p>RIBEIRO, José; DOMITE, Maria do Carmo; FERREIRA, Rogéria (Orgs.). Etnomatemática: papel, valor e significado. São Paulo; Zouk, 2002.</p> <p>VERGANI, Teresa. Educação etnomatemática: o que é? Lisboa: Pandora, 2000.</p> <p>Sites:</p> <p>https://www.etnomatematica.org/home/ (Red Internacional de Etnomatemática).</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Fundamentos e Práticas de Ensino da História na EQ
Ementa	O ensino de História nas EQs. O saber histórico e as relações com os territórios quilombolas. Historiografia da África e da Diáspora africana. Aspectos teóricos e metodológicos do ensino e História nas EQs, a partir das propostas curriculares vigentes em nível federal; estadual e municipal. Laboratório de práticas em ensino de História.
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ABUD, Katia Maria. “Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar”. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (Org.). Perspectiva do ensino de história III. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 149 – 156.</p> <p>CUNHA Jr., Henrique. Movimentos Negros na Escola, na Universidade e no pensamento brasileiro. In: Kabenguele Munanga (Org.) Estratégias Políticas de Combate a Discriminação Racial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. p.139-150.</p> <p>FEIERMAN, Steven. African histories and the dissolution of world history [Histórias africanas e a dissolução da história mundial]. In: BATES, R. H.; MUDIMBE, V. Y.; O'- BARR, J. (editors). Africa</p>

	<p>and the disciplines: the contributions of research in Africa to the Social Sciences and Humanities. Chicago: University of Chicago Press, 1993, pp. 167-212. Tradução de Elisangela Queiroz.</p> <p>MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. “Manuais didáticos e formação da consciência histórica”. In: Educar, Curitiba, Especial, p. 73-92, 2006.</p> <p>TROUILLOT, Michel-Rolph. Silenciando o Passado: poder e a produção da história. Curitiba: Huya, 2016.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>FERREIRA, Eduardo Mognon. História da África e jogos: A lei 10.639/03 e o trabalho docente no ensino de história”. Faces da História. Unesp, Assis, 2016.</p> <p>MONTEIRO, Rosangela Batista (Org.). Prática Pedagógica para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Ensino Médio: sociologia, história, filosofia, geografia. Seropédica, UFRJ: Evangraf, 2013.</p> <p>SERRANO, C.; WALDMAN, M. Memória d’África: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Fundamentos e Práticas de Ensino da Geografia na EQ
Ementa	<p>O ensino de Geografia nas EQs. Conceitos geográficos: território, espaço, lugar e cotidiano. Estudos comparados de territórios quilombolas. Epistemologia da Geografia e dos lugares nos países da integração e da diáspora. Espaço geográfico: o meio técnico, científico e informacional e a Globalização. Aspectos teóricos e metodológicos do ensino de Geografia nas EQs, a partir das propostas curriculares vigentes em nível federal, estadual e municipal. Laboratório de práticas em ensino de Geografia.</p>
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>LACOSTE, Y. A Geografia Serve, Antes de Mais, Para Fazer a Guerra. Ed. Papyrus, Campinas, 1988.</p> <p>MORAES, A.C.R. Geografia - Pequena História Crítica. São Paulo: Annablume, 2007.</p> <p>PONTUCHSKA, Nidia N; PAGANELLI, Tomoko L.; CACETE, Nuria (Orgs.) Para Ensinar e Aprender e Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço. 4ed. São Paulo: EDUSP, 2004</p> <p>VESENTINI, José L. O Ensino de Geografia no Século XXI. Campinas: Papyrus, 2011</p> <p>Bibliografia Complementar:</p>

	<p>ALESSANDRINI, Ana F. (org.) A Geografia na sala de Aula. São Paulo: Contexto, 1999.</p> <p>CORREA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. (et al.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995</p> <p>PASSINI, Elza Y.; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. São Paulo: Editora Contexto, 2007.</p>
Carga Horária	60h

Disciplina/Componente Curricular	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans III)
Ementa	<p>Discussão da abordagem metodológica da pesquisa aplicada transdisciplinar (princípio dialógico, colaborativo, de reflexividade crítica e de geração de impactos interativos com inserção no cotidiano). Ênfase nos principais conceitos estudados nas disciplinas do semestre em curso, reunindo-os como afrossaberes (Referenciais de qualidade das escolas quilombolas, Alfabetização e Letramentos interseccionais e interculturais com diversidade de práticas letradas em Matemática, História e Geografia).</p> <p>TCC III - Análise, interpretação e discussão dos dados/narrativas sistematizados da etnopesquisa.</p>
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. Abordagem qualitativa de pesquisa. In: Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.</p> <p>BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.</p> <p>FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática de liberdade. In: Pedagogia do Oprimido: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez Editora, 2014. (Cap. II e V).</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>MACHADO, Raimunda N. da Silva; SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. A Travessia do SER: navegando por modos outros de fazer pesquisa. Revista de Educação Interterritórios. Caruaru/PE, v. 9 n. 18, p. 1-26, 2023.</p>
Carga Horária	30h

Componente Curricular	Vivências de Extensão VI
Ementa	Cartografia como método. Mapas rizomáticos. Cartografia Afrorizoma. Produção de Cartografias dos Afrossaberes Locais como representação simbólica e psicológica da arqueologia de conhecimentos afrodiaspóricos no território quilombola, que estejam vinculados aos valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como: ancestralidade, musicalidade, oralidade, coletividade/comunitarismo, circularidade, espiritualidade, corporeidade, memória.
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ALMEIDA, Joria Ane Lima Batista. AFROJIN: racialidade e afrossaberes na escola racialidade e afrossaberes na escola. Revista Ceará Científico, Fortaleza/CE, SEDUC, v. 1, n. 1, P. 47-56, 2022. Disponível em: https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/cearacientifico/article/view/672/225. Acesso em: 15 nov. 2023.</p> <p>TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. <i>In</i>: BRANDÃO, Ana Paula Brandão; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-15.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 10, p. 01-31, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020079.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p>
Carga Horária	30h

7ª GIRA - Cartografias dos Afrossaberes Locais

Componente Curricular	Fundamentos e Etnopráticas de Ensino do/com Tambor
Ementa	O Tambor: sua história, função, cuidados. Toques do Tambor. Meditação e Cura com o Tambor. Aprendizagem da circularidade e Corporeidade. Práticas do Tambor de Mina. Aprendizagem com Tambor e Aula de Tambor. Baiar com tambor. Tambores em festas e frestas. Saberes ritmados.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatórias:</p> <p>DIAS, Paulo. Comunidades do Tambor. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1632441/mod_resource/con</p>

	<p>tent/0/Comunidades%20do%20tambor.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.</p> <p>MIRANDA, Jaime Rodrigo da Silva. Oficina Virtual de Construção de Tambor Afro-brasileiro: uma expressão decolonial e antirracista saudando nossa ancestralidade. O Público e o Privado, nº 39, mai/ago. 2021.</p> <p>NASCIMENTO, João. Tambores da Diáspora. 2021. Trailer Oficial. Kalakuta Produções. https://www.youtube.com/watch?v=WleZy2JdHqU&t=12s. Acesso em: 17 nov. 2023.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>NASCIMENTO, Tom. A história do tambor. 2021.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Educação, Interculturalidade e Direitos Humanos
Ementa	Direitos Humanos, fundamentos políticos e Movimentos Contra Coloniais (Pan-Africanismo, Africanidade, Negritude, Afrocentricidade e Afrodescendência). Interculturalidade e as tensões entre igualdade e diferença nas relações étnico-raciais. Perspectivas interculturais de práticas educativas.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória</p> <p>BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: SDH/PR, SNPDDH, 2013.</p> <p>BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.</p> <p>CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 nov 2023.</p> <p>CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos. Dossê Raça e Direitos Humanos: movendo estruturas. São Paulo, Conectas Direitos Humanos, v. 15, n.28, dez. 2018.</p> <p>UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Educação em Direitos Humanos e Educação Intercultural: apontamentos e aproximações freireanas.</p>

	<p>Revista em Educação, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1–25, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/44454. Acesso em: 12 nov. 2023.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>A Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos - 1981. In: COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2003.</p> <p>BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.</p> <p>GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edmilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 12 nov. 2023.</p> <p>RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 1, p. 15-30. São Paulo, jan.-mar. 2013.</p> <p>SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre relações raciais no Brasil Contemporâneo? Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Educação, gênero e relações étnico raciais
Ementa	Gênero como categoria analítica. Teoria Feminista. História das Lutas Feministas. Corpo Negro e Performance. Gênero, Raça, feminismo e movimentos sociais. Gênero e identidades sócio-culturais. Masculinidades Negras. Gênero, Marxismo e o Pós-Colonial. Etnografia Feminista. Gênero e Estudos Culturais. Estudos de Gênero e Raça no Brasil. Raça, Gênero e o Colonialismo em África. Miscigenação; Gênero no Atlântico Negro e na Diáspora Africana; Relações Raciais e de Gênero na América Latina; Formações Raciais; Estado, Raça e Gênero; Raça, Gênero e Teoria Crítica
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória</p> <p>DOVE, Nah. Mulherisma Africana: uma teoria afrocêntrica. <i>Jornal de Estudos Negros</i>, v. 28, n. 5, p. 515-539, Mai./1998. Disponível em:</p>

https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/nah_dove_-_mulherisma_africana_uma_teor%C3%AAntrica.pdf
Acesso em: 18 ago 2023.

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

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista:** arte, cultura, política e universidade. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HUDSON-WEEMS, Clenora. **Mulherismo africana,** recuperando a nós mesmas. Tradução de Wanessa A. S. P. Yano. 1ª ed. São Paulo: Editora Ananse, 2020.

hooks bell. **Teoria feminista:** da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MACHADO, Raimunda N. da Silva. **Gênero e Raça em Travessias Epistêmicas.** São Luís: EDUFMA, 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **O Sortilégio da Cor:** identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. In: OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres:** construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

Bibliografia Complementar

BRITO, Mariana Fernandes; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Epistemologias afrocentradas em gênero e sexualidade: novos olhares a partir de corpos ancestrais In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva (Orgs.). **Gêneros, diversidades e inclusão educacional.** Curitiba: CRV, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 9.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da (Orgs.). **Vozes epistêmicas e saberes plurais:** gênero, afrodescendência e sexualidade na educação. São Luís: Edufma, 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Guerreiras da Natureza:** mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 3).

Carga Horária	60h
----------------------	-----

Componente Curricular	Estágio em Gestão de Sistemas de Ensino e Organização da Educação Quilombola
Ementa	Étnopráticas orientadas/acompanhadas em escolas, secretarias, associações, ONGs, Movimentos Sociais Quilombolas, UREs. Vivências em prática/investigativas que contemplem aspectos administrativos, financeiros, patrimonial (material e imaterial), de pessoal e pedagógicos.
Referências	<p>Bibliografia básica:</p> <p>HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 6ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.</p> <p>APPLE, Michael. Conhecimento oficial: A educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.</p> <p>LIMA, Licínio. A Escola como Organização Educativa. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>COSTA, Marisa Vorraber. (org.). Escola Básica na Virada do Século: Cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BELOTTO, Aneridis & GONSALVES, Elisa (Org). Interfaces da gestão escolar. Campinas: Editora Alínea, 1999.</p> <p>_____. O Currículo nos limiaries do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. PENIN, Sônia. Cotidiano da Escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.</p>
Carga Horária	135h

Disciplina/Componente Curricular	Metodologia da Pesquisa Aplicada Transdisciplinar (MPA-Trans IV)
Ementa	Discussão da abordagem metodológica da pesquisa aplicada transdisciplinar (princípio dialógico, colaborativo, de reflexividade crítica e de geração de impactos interativos com inserção no cotidiano). Ênfase nos principais conceitos estudados nas disciplinas do semestre em curso, reunindo-os como afrossaberes (Ensino do/com Tambor, educação, interculturalidade e direitos humanos). TCC IV - Socialização do resultado parcial da etnopesquisa
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. Abordagem qualitativa de pesquisa. In:</p>

	<p>Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995.</p> <p>BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.</p> <p>FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática de liberdade. In: Pedagogia do Oprimido: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>MACHADO, Raimunda N. da Silva; SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. A Travessia do SER: navegando por modos outros de fazer pesquisa. Revista de Educação Interterritórios. Caruaru/PE, v. 9 n. 18, p. 1-26, 2023.</p>
Carga Horária	30h

Componente Curricular	Vivências de Extensão VII
Ementa	Cartografia como método. Mapas rizomáticos. Cartografia Afrorizoma. Produção de Cartografias dos Afrossaberes Locais como representação simbólica e psicológica da arqueologia de conhecimentos afrodiaspóricos no território quilombola, que estejam vinculados aos valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como: ancestralidade, musicalidade, oralidade, coletividade/comunitarismo, circularidade, espiritualidade, corporeidade, memória.
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ALMEIDA, Joria Ane Lima Batista. AFROJIN: racialidade e afrossaberes na escola racialidade e afrossaberes na escola. Revista Ceará Científico, Fortaleza/CE, SEDUC, v. 1, n. 1, P. 47-56, 2022. Disponível em: https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/cearacientifico/article/view/672/225. Acesso em: 15 nov. 2023.</p> <p>TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula Brandão; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-15.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 10, p. 01-31, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020079.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p>

Carga Horária	30h
----------------------	-----

8ª GIRA - Laboratórios Interculturais

Componente Curricular	Educação e Literatura Afrobrasileira
Ementa	Discussão dos conceitos de literatura afro-brasileira e de literatura negra. A formação de um cânone negro: história da literatura e tradição afro-brasileira. Representações da literatura canônica e auto-representações. Literatura negra e expressões da oralidade: religiosidade, rap, música negra, teatro. Literatura africana e afro-brasileira e prática pedagógica na Educação Básica.
Referências	<p>AMÂNCIO, Íris Maria da Costa (Org.). Literaturas Africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.</p> <p>BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.</p> <p>DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acessado em 17 de Julho de 2018.</p> <p>EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: Nadilza Martins de Barros Moreira; Eliane Schneider. (Org.). Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora. 1ed. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2005, v. 1, p. 201-212. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrevivencia-de.html>. Acessado em 15 de Agosto de 2018.</p> <p>SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. Literatura Afro-Brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares: 2006.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>GAMA, Luís Gonzaga Pinto da. Primeiras Trovas Burlescas de Getulino. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000101.pdf>. Acessado em 17 de Agosto de 2017.</p> <p>JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo. São Paulo: Ática, 1999.</p> <p>REIS, Maria Firmina dos. Úrsula e outras obras Maria Firmina dos Reis. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Estágio em Docência I
Ementa	Étnopráticas orientadas/acompanhadas em espaços da Educação Infantil em territórios quilombolas. Compreensão das realidades da Educação Infantil em territórios quilombolas. Observação, planejamento, vivência, registro e avaliação de atividades pedagógicas decoloniais em contextos institucionais de cuidado e educação de crianças pequenas quilombolas.
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>FARIA, A. L. G. de e SILVA, L. L. M. da. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011.</p> <p>LIMA, M. S. L. (2012). O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. <i>EVISTA ELETRÔNICA ESQUISEDUCA</i>, 1(01), 45-48.</p> <p>GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de Professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009. (p.p.67-82).</p> <p>GUIMARÃES, V. S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas/SP: Papyrus, 2004</p> <p>ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>LIMA, M. S. L. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. (pp. 66-80).</p> <p>GARMS, G.M.Z.; RODRIGUES, S.A. (Org.) Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil: desafios e caminhos. Campinas: Mercado de Letras, 2012. (pp.139- 171).</p> <p>Zabalza, M. A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.</p>
Carga Horária	135h

Componente Curricular	Laboratório do Cofo I
Ementa	Produções Etnopráticas e seus afrossaberes e etnosaberes. Círculos de Memória e Tradição Oral nas Territorialidades Quilombolas com

	oficinas de criação e vivências de ludicidade, jogos e brincadeiras quilombolas. Coleta de história Coleta de lendas, mitos e histórias quilombolas e saberes das matas, águas e da terra. Coleta dos sabores gustativos, bebidas e licores quilombolas.
Referências	<p>Bibliografia Obrigatória:</p> <p>PIRES, Zica. Brincadeiras de Quilombo. Disponível em: https://zagaia.org/ancias/brincadeiras-de-quilombo/. Acesso em: 17 nov. 2023.</p> <p>SANTOS, Maria Walburga dos. Educação quilombola: nas trilhas com as crianças e o lúdico. Revista da ABPN, v. 8, n. 18, p.185-214, nov. 2015/fev. 2016. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/download/48/45. Acesso em: 17 nov. 2023.</p> <p>SANTOS, Tatianne Silva; NOLL, Matias; ANDRADE, Leonardo Carlos de. Diversão e conhecimento - um resgate de brincadeiras e jogos da Comunidade Quilombola do Cedro. Goiânia: IF Goiano, 2020.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>TERRITÓRIO DO BRINCAR. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras-pelo-brasil/. Acesso em: 17 nov. 2023.</p>
Carga Horária	45h

9ª GIRA - Laboratórios Interculturais

Componente Curricular	Seminários de Monografia
Ementa	Diálogos sobre as vivências e pesquisa aplicada na produção da Monografia. Socialização do resultado final da etnopesquisa.
Referências	BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph. Preparando-se para redigir, redigindo e revisando. In: A arte da pesquisa . Trad. Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Estágio em Docência II
Ementa	As crianças e escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Étnopráticas orientadas/acompanhadas em EQs dos anos iniciais do ensino fundamental. Observação, planejamento, vivência, registro e avaliação de atividades pedagógicas decoloniais em contextos de EQs. institucionais de cuidado e educação de crianças pequenas quilombolas.
Referências	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 2ª. Edição. Porto: Afrontamento. Ed. João Barrote. 1972. Capítulo III. P. 109-170.</p> <p>BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.</p> <p>EAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.</p> <p>GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Descolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas. Curitiba: Editora CRV, 2013.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo: Contexto, 2009.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P. A.; SILVA, Edileuza F. da. (Orgs.) A escola mudou: que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papyrus, 2010.</p> <p>RIOS, Terezinha. Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo. Cortez. 2001.</p>
Carga Horária	135h

Componente Curricular	Laboratório do Cofo II
Ementa	Produções Etnopráticas e seus afrossaberes e etnosaberes. Círculos de Memória e Tradição Oral nas Territorialidades Quilombolas com oficinas de vivências e exposições de artefatos, cestarias, tambores, pilões...
Referências	Bibliografia Obrigatória:

BANDEIRA, Arkley Marques. A produção ceramista tradicional na Comunidade Quilombola de Itamatatua, Alcântara - Maranhão: técnicas de manufatura. In **Anais do I Seminário Internacional Povos e Comunidades Tradicionais frente aos projetos de desenvolvimento**. São Luís: GEDMMA – UFMA, 2018.

BARRETO JR., Ivo Matos (Org.). BARRETO JR, Ivo Matos; RAMASSOTE, Rodrigo Martins (textos). **Do barro às vivências**. Paisagem Cultural e Cultura Material nos quilombos de Alcântara, Maranhão (Catálogo da Exposição). São Luís: IPHAN/ 3ª SR, 2007.

SILVA, Tercília M. da Cruz; MACHADO, Raimunda N. da Silva. Saberes de Mulheres Quilombolas em Perspectivas Afrocentradas. **Revista Educere et Educare - Revista da Educação** v. 17, n. 41, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/28333/21138/116672>. Acesso em 17 nov. 2023.

SILVA. Vagner Gonçalves da. Artes do axé. O sagrado afro-brasileiro na obra de Carybé. **Ponto Urbe - Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, São Paulo, 10, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1267>. Acesso em 17 nov. 2023.

Bibliografia Complementar:

BANDEIRA, Arkley Marques; SILVA, Flávia Martins. Um Saber Ancestral: documentação e extroversão da produção ceramista artesanal na comunidade quilombola de Itamatatua, Alcântara-Maranhão. **IX Jornada Internacional de Políticas Públicas**. 20 a 23 de agosto de 2019. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_12_125ca140ea8f671.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

FRÓIS, Camila. EntreMeadas: linhas, expressão e cidadania. ARTESOL. Artesanato Solidário. 2020. <https://www.artesol.org.br/conteudos/visualizar/EntreMeadas-linhas-expressao-e-cidadania6>. Acesso em 17 nov. 2023.

MOURÃO, Nadja Maria. Espécies Vegetais, artesanato e design: um estudo das práticas sustentáveis em comunidades da Amazônia Maranhense. **IX Encontro de Sustentabilidade em Projeto (ENSUS)**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/228899/VOLUME%20II%20--233-244.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SANTOS, J. B. dos. Relações de Gênero e Produção de Cerâmica na Comunidade Quilombola da Olaria, em Irará-Bahia. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p.134-147, jan. / jul. 2010.

SILVA, Tercília Mária da Cruz. **Saberes dos Cocais Maranhenses: dialogicidade com mulheres Quilombolas Quebradeiras de coco babaçu de Laranjeiras**. Dissertação. 2023. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís: UFMA, 2023.

Repórter Mirante conta a história de mulheres ceramistas da comunidade de Itamatatua. **Globoplay**. 12 de maio de 2018.

	https://globoplay.globo.com/v/6730770/?utm_source=whatsapp&utm_medium=share-bar
Carga Horária	45h

OPTATIVAS – GIRA DAS ESCOLHAS

Componente Curricular	História da África
Ementa	África: História e historiografia. Estuda as formações sociais africanas: seus valores, sistemas de crenças, organização social, política e econômica. Destaca a diversidade de povos e do território africano; a África Antiga; a África a partir da invasão islâmica; a África da Era do tráfico Atlântico; A África a partir da invasão européia.
Referências	<p>APPIAH, Kwame Anthony. Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.</p> <p>CARVALHO, Juvenal de. Revista Veja: um olhar sobre a independência de Angola, São Paulo: Gandalf, 2009. (Livro eletrônico disponível em: www.gandalf.com.br/editora/carvalho.pdf)</p> <p>COSTA E SILVA, Alberto. Um Rio Chamado Atlântico - A África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, Ed. UFRJ, 2003.</p> <p>_____. A manilha e o Libambo. A África e a escravidão, 1500 A 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.</p> <p>_____. A Enxada e a lança. A África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.</p> <p>HEYWOOD, Linda M. Diáspora negra no Brasil. São Paulo, Contexto, 2008</p> <p>ILIFFE, John. Os africanos. História de um continente, Lisboa: Terramar, 1999.</p> <p>KI-ZERBO, Joseph. História da África Negra. Portugal: Publicações Europa-América, 1972. (2V)</p> <p>LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.</p> <p>M' BOKOLO, Elikia. África Negra História e Civilizações. Até ao Século XVIII. Lisboa: Vulgata, 2003</p> <p>MEILLASOUX, Claude. Antropologia da escravidão. O ventre, o ferro e o dinheiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1995.</p> <p>OLIVER, Roland. A experiência africana. Da Pré-história aos dias atuais. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1994.</p> <p>PANTOJA, Selma. Nzinga Mbandi: mulher, guerra e escravidão.</p>

	<p>Brasília, Thesaurus, 2000</p> <p>THORNTON, John. A África e os africanos na formação do mundo atlântico 1400-1800. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.</p> <p>VVAA. Coleção História Geral da África. 8 volumes, 2.ed. rev. - Brasília: UNESCO, 2010.</p> <p>WESSELING, H. L. Dividir para dominar. Rio de Janeiro: ED. UFRJ/Revan, 1998.</p> <p>REVISTAS</p> <p>Afro-Ásia, CEAO-UFBA, Salvador.</p> <p>África, Centro de Estudos Africanos da USP. São Paulo.</p> <p>Estudos Afro-Asiáticos, CEAA da Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Filosofias Africanas
Ementa	<p>Conceituação de filosofias africanas e afrodiáspóricas, seus pontos de conexão e suas singularidades. O debate sobre etnofilosofia e literatura filosófica africana. Distinção entre estudos africanistas e estudos africanos. As filosofias africanas nas diferentes áreas da filosofia – ontologia, metafísica, ética, política, estética e epistemologias africanas.</p>
Referências	<p>Bibliografia Básica</p> <p>ABIMBOLA, Wande. A concepção yorubá de personalidade humana. Centre National de la Recherche Scientifique Edição N° 544 Paris, 1981.</p> <p>CASTIANO, José P. Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjetivação. Sociedade Editorial Ndjira, Lda. Maputo, 2010.</p> <p>CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese de doutorado em Educação junto à área de Filosofia da Educação. São Paulo: USP, 2005.</p> <p>NOGUERA, Renato. “A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-op”. Ensaios Filosóficos, Volume VIII – Dezembro, 2013.</p> <p>HOUNTONDI, Paulin. “Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos”. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008: 149-160.</p> <p>RAMOSE, Mogobe. B. “Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana”. Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011. Tradução: Dirce Eleonora Nigro Solis; Rafael</p>

Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano.

Bibliografia Complementar

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura.** Tradução de Vera Ribeiro. Contraponto: Rio de Janeiro, 1997.

ASANTE, Molefi Kete. **The Egyptian Philosophers: Ancient African Voices for These Times.** From Imhotep to Akhenaten. African American Images; 1 edition (May 1, 2000).

BÂ, Hampaté. “A tradição viva”. In: KI-ZERBO, Joseph (editor). **História Geral da África, I: Metodologia e Pré-história da África.** Brasília: UNESCO, 2010, pp.167-212.

DIOP, Cheikh Anta. **A Unidade Cultural da África Negra.** Esferas do Patriarcado e do Matriarcado na Antiguidade Clássica. Luanda: Edições Mulemba, 2014.

OBENGA, Théophile. **La philosophie africaine de la période pharaonique.** Paris: L’Harmattan, 1990.

DAVIS, Angela. **Palestras sobre libertação.** Transcrição da aula inaugural do curso sobre filosofia moderna na Universidade da Califórnia. Los Angeles: UCLA, 1969.

DOVE, Nah. “Mulherisma Africana. Uma teoria afrocêntrica”. Tradução de Wellington Agudá. Universidade Temple. Em: **Jornal de Estudos Negros**, Vol. 28, nº 5, Maio de 1998, 515-539. Sage Publications.

FANON, Frantz. [1952] **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lé. **Rio de Janeiro**, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. In: **Estudos AfroAsiáticos**, V.23, n.1, Rio de Janeiro Jan./Jun. 2001.

NGOENHA, S.E.: **Filosofia Africana.** Das Independências às Liberdades. Edições Paulinas, África. Maputo, 1993.

OLIVEIRA, Eduardo David de. “Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira”. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

OYËWÙMÍ, Oyèronké. La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: Editorial en la frontera, 2017.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade.** Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Califórnia: Odysseus.

RAMOSE, Mogobe B. “A filosofia do ubuntu e ubuntu como filosofia”. Em: **African Philosophy through Ubuntu.** Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

THEODORO, Helena. “O papel dos ancestrais”. Em: **O negro no**

	espelho. Implicações para a moral social brasileira do ideal de pessoa humana na cultura negra. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1985.
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Memórias Coletivas E Tradições Orais
Ementa	Memórias da Comunidade. Memórias Silenciadas Memórias Territoriais. Trajetória Quilombola Mestres e Mestra do Saber: Memórias Vivas. Memória cotidiano e Tradição Oral. Processos de simbolização. Patrimônio de saber adquirido. Tempo, memória, narrativa e esquecimento. Poder, reconhecimento e narratividade. Expressões da memória.
Referências	<p>Bibliografia Básica</p> <p>CÂMARA CASCUDO, L. da. Tradição, ciência do povo. Pesquisas na cultura popular do Brasil. São Paulo, Editora Perspectiva, 1971.</p> <p>COSTA, Cristiane Dias Martins da; OLIVEIRA, Danilo Araújo de. Encantar-se pelas culturas de Codó (MA). São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.</p> <p>COSTA, A. C. F. da. Dos griots aos griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil. Revista Diversitas, São Paulo, Ano 2, n. 3, p.385-396, set. 2014/mar. 2015.</p> <p>COSTA, C. C. L. da. Comunidades tradicionais de matriz africana. 09/04/2014. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/comunidades-tradicionais-de-matriz-africana.</p> <p>GEERTZ, C. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p.77-97.</p> <p>HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2008.</p> <p>HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. 2ª Ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.</p> <p>MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. Vestígios recuperados: experiências da comunidade negra rural de Tijuacu – Ba. São Paulo: Annablume, 2009.</p> <p>PACHECO, L. A pedagogia griô: educação, tradição oral e política da diversidade. Revista Diversitas, São Paulo, ano 2, n. 3, set.2014-mar.2015.</p> <p>_____. Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida. Lençóis-BA: Grãos de Luz e Griô, 2006.</p> <p>POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, vol. 5, Rio de Janeiro, n. 10, 1992.</p> <p>POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento e Silêncio. In: Estudos</p>

	<p>Históricos, Rio de Janeiro, nº 3, 1989.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>AMADO, Janaína e Ferreira, Marieta de Moraes (Coord.). Usos e Abusos de história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996</p> <p>GILROY, Paul. Entre campos. Nações, culturas e o fascínio da raça.</p> <p>NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História – São Paulo: PUC. nº 10, dez, 1993.</p> <p>THOMPSON, E. P. Costumes em Comum. Estudo sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 1998.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Estado e Movimentos Sociais de Educação Quilombola
Ementa	Movimentos Sociais e Educação. Movimentos Sociais étnicos-raciais (índios e negros). Movimento Sociais de gênero. Movimentos Sociais e Lutas por Direitos. O Estado e as Organizações Não Governamentais. Movimentos Sociais e Comunidade Quilombolas. Educação e Cidadania. Movimentos sociais no Brasil e no Maranhão: novos atores sociais, cidadania coletiva e emergência de espaços públicos não estatais. Redes sociais e redes de movimentos. Novos arranjos na constituição do espaço público. A questão da economia solidária e da sociedade providência
Referências	<p>Bibliografia Básica</p> <p>ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros sujeitos, Outras pedagogias. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2014</p> <p>ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, et al. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>BRASIL, Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003</p> <p>_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.</p> <p>_____, 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. Parecer CNE/CP1/2004, de 10 de março de 2004.</p> <p>5. BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesa. In: BUFFA, et al. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>COVRE, Maria de Lourdes Manzini. O que é cidadania? São Paulo:</p>

	<p>Brasiliense, 2002.</p> <p>GOHN, Maria da Glória(org). Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003</p> <p>_____. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo:Cortez, 2005.</p> <p>_____. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>_____. Movimentos Sociais, políticas públicas e educação . IN: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes (orgs). Organização e movimentos sociais: novos olhares. Campinas: Alínea,2007.</p> <p>_____.Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.Petrópolis: Vozes, 2017</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 33ª ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.</p> <p>NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In:Ministério da Educação /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.</p> <p>SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. 2ª ed.- Rio de Janeiro: Record, 2001.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Culturas nas Américas
Ementa	<p>Estudo dos conceitos de cultura, cultura popular, às várias manifestações culturais complexas (capoeira, maculelê, reisados, maracatus, bumba meu boi, samba de roda, festas de largo, carnaval, religiões afro-brasileiras e outras) que surgiram dos encontros étnicos nas Américas. Compreensão epistemológica dos vários elementos corporal, musical, instrumental, histórico, ritualístico, geográfico e filosófico que estão contidos nestas manifestações culturais.</p>
Referências	<p>Bibliografia Básica</p> <p>CUCHE, Denys; A noção de cultura nas ciências sociais. 2 ed. Bauru:EDUSC, 2002</p> <p>FUNARI, P. A arqueologia e a cultura africana nas Américas.</p>

	<p>Estudos Ibero-Americanos, v. 17, n. 2, p. 61-72, 1991.</p> <p>GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro, Zahar. 1973.</p> <p>GICOVATE, Silvana Vasquez. Corpo - Espaço de Significações e Saberes. PR, Ed. Universidade Estadual de Londrina, 2001.</p> <p>GIL, José. Movimento Total - O Corpo e a Dança. LISBOA, Ed. Relógio D'Água, 2001.</p> <p>GRUZINSKI, Serge. O Pensamento Mestiço. São Paulo, Cia das Letras, 1999.</p> <p>HOEBEL, E. & FROST, E- L.. Antropologia Cultural e Social. São Paulo: Ed. Cultrix, 1984</p> <p>LABURTHE-TOLRA, Philippe & WARNIER, Jean-Pierre. ETNOLOGIA ANTROPOLOGIA. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.</p> <p>LARAIA, Roque de Barros. CULTURA: Um Conceito Antropológico. Rio de Janeiro:Zahar, 1996.</p> <p>LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1988.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>MOURA, Carlos Eugênio Marcondes. A travessia da Calunga Grande: Três Séculos de Imagens Sobre o Negro no Brasil(1637-1899). São Paulo: Edusp. 2000.</p> <p>OLIVEIRA, Eduardo David. Cosmovisão Africana no Brasil - Elementos para uma filosofia afrodescendente.Fortaleza: LCR, 2003.</p> <p>OLIVEIRA, Eduardo David. Filosofia da ancestralidade: Corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba. Editora GráficaPopular, 2007.</p> <p>PEREIRA, Leonardo Affonso de M. O Carnaval das letras. 2. Ed. Campinas Editora da Unicamp, 2004</p> <p>REIS, João José (Org.). Escravidão e invenção da liberdade - Estudos sobre o negro no Brasil. São Paulo, Editora Brasiliense, 1988</p> <p>THOMPSON, E P. Costumes em Comum. São Paulo: Cia das Letras,, 1998</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Matrizes Africanas na Natureza: povos das florestas, das matas e das águas
Ementa	Florestas: espaço sagrado das religiões de matriz africana. Candomblé, Tereco Tambor de Minas reconhecimento e prática cultural. Patrimônio simbólico dos afrodescendentes. Matrizes Africanas e Saberes Encruzilhados. Matrizes da águas, saberes de benzedura e prática afrodiáspórica de cura.

Referências	<p>Bibliografia Básica</p> <p>ARAÚJO, Leandro Alves de. As marcas da diáspora negra na oralidade do candomblé baiano. Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade, n. especial 18b, p.259-264, mar. 2016.</p> <p>BARROS, José Flávio Pessoa de. Ewé Òrìsà: Uso litúrgico dos vegetais nas casas de candomblé jêje-nagô. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.</p> <p>BASTIDE, R. As religiões africanas no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.</p> <p>CAMARGO, M. Tereza Lemos de A. Plantas medicinais e de rituais afrobrasileiros: estudo etnofarmacobotânica. São Paulo, Ícone, 1998</p> <p>LOPES, Nei. Bantos, Índios, Ancestralidade e Meio Ambiente. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org). Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>ALVES, Míriam Cristiane e JESUS, Olorode Ògiyàn Káláfó Jayro Pereira (org.) A Matriz Africana: Epistemologias e Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracistas – 1. ed. --Porto Alegre : Rede Unida, 2020.</p> <p>KILEUY, O. OXAGUIÃ, V. O candomblé bem explicado (Nações Bantu, Iorubá e Fon). Rio de Janeiro: Pallas, 2014</p> <p>SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos, modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.</p> <p>SODRÉ, Muniz. O Terreiro e a cidade – a forma social do negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.</p> <p>VERGER, Pierre. Ewé: o uso das plantas na sociedade Iorubá. São Paulo, Cia das Letras, 1995.</p>
Carga Horária	60h

Componente Curricular	Artes, ludicidade e movimento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental
Ementa	A disciplina é de caráter teórico-prático e pretende construir um repertório de saberes artísticos, lúdicos e corporais. Esse repertório se reveste na intenção de aguçar o imaginário da criança, desenvolver sua consciência corporal e sua relação com o outro. A articulação destes saberes é uma contribuição para a aprendizagem e expressão sensível da criança.

<p>Referências</p>	<p>Bibliografia Básica</p> <p>KISHIMOTO, T. O jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.</p> <p>PIAGET, J. A formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. BEARD, R. M. Como a criança pensa: A psicologia de Piaget e suas implicações educacionais. 4. ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>BAUMGART, F. Breve História da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2007.</p> <p>SOARES, Z. B. R. Arte na Escola. São Paulo, 1995.</p> <p>SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: O Lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.</p> <p>RIZZI, L. Atividades Lúdicas na Educação da Criança. São Paulo: Ática, 2001.</p> <p>COLI, J. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1995</p>
<p>Carga Horária</p>	<p>60h</p>

6 REGISTROS REFERENTES À HORA-AULA E HORA-RELÓGIO

Para fins de contagem da carga horária do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola será considerado que hora-aula corresponde ao tempo de duração efetivo de aula de 50 mim dedicada ao exercício efetivo de aulas teóricas, atividades práticas supervisionadas, tais como em laboratórios, em atividades em biblioteca, trabalhos individuais e em grupo, práticas de ensino e outras atividades previstas no Projeto de Curso. Por sua vez, a hora-relógio equivale ao período de 60 (sessenta) minutos e será utilizada para contabilizar a carga horária de integralização dos cursos.

7 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

O sistema de avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola será contemplado pela avaliação acadêmica prevista em norma da UFMA e pela avaliação do projeto pedagógico do curso.

7.1 Avaliação do Curso

A avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola e do seu Projeto Pedagógico será avaliado em conformidade com o modelo de avaliação institucional local e nacional, que prevê:

- 1 - Regularidade do processo;
- 2 - Participação de todos os segmentos (professores incluindo-se os de outros departamentos, alunos, técnicos e gestores);
- 3 - Avaliação de todos os segmentos envolvidos;
- 4 - Avaliação de caráter global, conforme indicação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES.

Adequações e alterações poderão ser indicadas pelo Núcleo Docente Estruturante com base nessa avaliação e diante das necessidades normativas e legais, visando atender às normas mais recentes, bem como otimizar as ações pedagógicas e o bom funcionamento do curso.

O Colegiado do Curso definirá previamente os instrumentos de avaliação e realizará levantamento sistemático de informações sobre o Curso, encaminhadas pela coordenação. Instrumentos, resultados e alternativas serão analisados em perspectiva comparada. A avaliação do Curso não poderá deixar de considerar os recursos logísticos disponíveis e o modelo de

gestão adotado.

Neste sentido, a coordenação do Curso poderá funcionar de modo permanente. No prazo máximo de dois anos, será realizada uma contextualizada avaliação, dirigida pelo Colegiado e coordenação do Curso, com a participação de todos os segmentos envolvidos, inclusive de outros departamentos acadêmicos que ministram disciplinas no Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola.

7.2 Avaliação da aprendizagem

Se dará em observação à Resolução 1892-CONSEPE, de 28 de junho de 2019 que aprova as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão.

Assim, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem se dará por meio da verificação realizada pelos docentes responsáveis pelo componente curricular quanto aos conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelos estudantes no componente ministrado, tendo por objetivo contribuir para a formação acadêmico-científica, profissional, ética e política do estudante. (RESOLUÇÃO 1892/2019, p.44).

O registro da avaliação e o registro de frequência no Sistema Acadêmico são de responsabilidade do(s) docente(s), e seu controle da competência da Subunidade Acadêmica na qual o componente curricular está vinculado:

I - A avaliação é realizada pela aplicação de instrumentos de verificação de aprendizagem pelo docente, respeitando o Projeto Pedagógico do Curso, podendo ser escrita, oral ou prática, trabalho individual ou em grupo, dentre outros;

II - A frequência é o comparecimento do estudante nas aulas ou atividades pertinentes ao componente curricular cursado; e

III - O controle da avaliação e do registro ocorre quando a Subunidade Acadêmica na qual o componente curricular está vinculado acompanha o seu andamento, estimulando os docentes a cumprirem os prazos estabelecidos no Calendário Acadêmico e mantendo a memória institucional por meio do arquivamento dos diários de turma emitidos pelo Sistema Acadêmico e assinados pelos docentes ao final de cada semestre letivo.

A frequência às aulas é obrigatória, vedado por lei o abono de faltas, salvo nos casos previstos em legislação específica e condição indispensável para que o estudante se submeta às avaliações inclusive a reposição e a prova final.

Por fim, a aprovação é condicionada ao rendimento acadêmico do estudante, este

mensurado por intermédio de avaliações e da assiduidade, implicando na contabilização da carga horária e integralização do componente curricular ao histórico:

I - O rendimento acadêmico é o resultado numérico da avaliação expresso em valores de 0 (zero) a 10 (dez), permitidas as frações em décimos e vedado o arredondamento;

II - A aprovação ocorre quando o estudante obtiver média aritmética igual ou superior a 7,0 (sete), após as 3 (três) avaliações regulares e reposição (caso houver) ou obtiver média aritmética igual ou superior a 6,0 (seis) após a avaliação final (caso houver).

O docente aplicará 3 (três) avaliações regulares por disciplina ministrada, sendo obrigatório que uma destas avaliações seja escrita. O estudante que não comparecer a uma avaliação terá nota igual a 0,0 (zero) nesta avaliação, mesmo que ela seja de reposição ou final. O estudante tem direito à reposição da avaliação em que obteve o menor rendimento, desde que sua média aritmética nas 3 (três) avaliações regulares seja igual ou superior a 4,0 (quatro) e inferior a 7,0 (sete). A reposição abrangerá o conteúdo da unidade referente à avaliação na qual o estudante apresentou o menor rendimento. Ao estudante que, após a realização da avaliação de reposição, considerando as 3 (três) maiores notas obtidas, alcançar média aritmética inferior a 7,0 (sete) e superior ou igual a 4,0 (quatro), é garantido realizar uma avaliação final que será realizada após o decurso de um prazo de, no mínimo, 3 (três) dias úteis, contados a partir da divulgação da média parcial do estudante.

A média final dos estudantes que se submeterem à avaliação final é obtida pela média aritmética simples entre a nova média do estudante após a avaliação de reposição e a nota obtida na avaliação final. Os estudantes que não obtiverem média igual ou superior a 6,0 (seis), após a avaliação final, serão considerados reprovados. A reprovação por conteúdo ocorrerá quando o estudante obtiver média aritmética inferior a 4,0 (quatro), após as 3 (três) avaliações regulares, ou média aritmética inferior a 6,0 (seis), após a avaliação final (caso houver), ou como resultado de sanção disciplinar nos termos do art. 96 da Resolução 1892/2019.

A reprovação por frequência ocorrerá quando o estudante deixa de comparecer a mais de 25% (vinte e cinco por cento) do total de aulas e atividades previstas no componente curricular.

O coeficiente de rendimento (C.R.) do estudante será obtido pela média ponderada das disciplinas cursadas com aproveitamento ou não, sendo os pesos representados pelos créditos das respectivas disciplinas, e como divisor a soma dos respectivos créditos e, ainda com base na Resolução 1892/2019, é vedado ao estudante reprovado por falta fazer reposição ou prova final.

8 CONDIÇÕES PARA O FUNCIONAMENTO DO CURSO

O Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola funcionará em escolas e ou prédios cedidos pela gestão municipal, com exceção do município de São Luís que funcionará no Campus do Bacanga, da UFMA.

O prédio a ser disponibilizado deverá ter sala de aula de dimensões compatíveis com o número de alunos da turma, ser climatizada, possuir boa iluminação e dispor de cadeiras confortáveis aos alunos e professores.

Além da sala de aula, a infraestrutura do prédio deverá conter laboratório de informática com conexão à internet para o desenvolvimento de atividades práticas e realização de pesquisas para a execução de trabalhos acadêmicos, inclusive a monografia, além de dispor de projetores de slides (data-show), aparelho de TV e de DVD e equipamento de som.

O Curso deverá dispor de instalações como bibliotecas setoriais em parceria com as redes. Contará, ainda, com os recursos da Biblioteca Central e Bibliotecas Setoriais da UFMA, sede em São Luís. A UFMA possui um Núcleo de Acessibilidade que atende os alunos com deficiências visuais, auditivas, físicas, intelectuais, neurológicas, transtorno de espectroautista e múltiplas deficiências. O atendimento para os deficientes visuais é feito através de transcrição para o braille para os cegos e com letras ampliadas para os de baixa visão. Além dos transcritores de libras para os alunos surdos.

Caso haja necessidade, as atividades acadêmicas do Curso poderão ser desenvolvidas por meio de ensino remoto e/ou híbrido, utilizando as plataformas executivas de vídeos: Google Meet, Zoom e/ou outras, conforme a disponibilidade do aparato tecnológico da UFMA e do município atendido.

8.1 Recursos Humanos

Para viabilizar as atividades previstas para o Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola ser implantado se disporá de uma equipe técnica constituída por uma coordenadora e professores/as pesquisadores/as.

8.1.1 Coordenação do Curso

Como Responsável pela coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola. Deverá possuir a experiência de, no mínimo, 3 (três) anos de magistério superior.

O coordenador do curso atuará conforme determina o manual de atribuições do bolsista que consta no anexo I da Resolução/FNDE/CD/Nº 48 de 04 de setembro de 2009. Nesses termos, a coordenadora do Curso de Primeira Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LEEQ) possui Doutorado em Educação, é docente do Curso de Pedagogia, Departamento de Educação II, com regime integral (40h de dedicação exclusiva) e experiência de 9 anos no Magistério Superior. Já atuou como Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica, como Coordenadora de Pólo do PARFOR/Curso de Pedagogia. Atualmente, é integrante do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia/UFMA.

8.1.2 Núcleo Docente Estruturante (NDE)

Dulcineia de Fatima Ferreira (DE II)
Jose Carlos de Melo (DE II)
Talita de Jesus Martins (DE II)
Fernanda Lopes Rodrigues (COLUN/UFMA)
Ilka Cristina Diniz Pereira (DE II)
Maria da Penha Teófilo (DE I)
Carlos Benedito Rodrigues da Silva (DSOC)
Valdenice Araujo Prazeres (DE II)

8.1.3 Colegiado do Curso

Carlos Andre Sousa Dublante (DE II - Chefe Departamento)
Cristina Cardoso Araujo (DE I - Chefe Departamento)
Raimunda Nonata Silva Machado (Coordenadora do Curso)
Acildo Leite da Silva (DE II)
Angelo Rodrigo Bianchini (DE II)
Alda Margarete Silva Farias Santiago (DE II)
Kassiana Nascimento da Silveira Rosa (DE I)
Maria do Carmo Alves da Cruz (DE I)

8.1.4 Corpo Docente

Composto por professores-pesquisadores que atuarão nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados ao Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola.

O professor pesquisador será enquadrado em uma das categorias abaixo:

- **Professor pesquisador I:** O professor que possuir experiência comprovada de, no mínimo, 3 (três) anos no magistério superior.
- **Professor pesquisador II:** o professor que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação ou formação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado.

A seleção dos docentes do quadro efetivo desta IES segue rigorosamente o Art. 45 da Portaria 220, instituída pela CAPES em 21 de dezembro de 2021. Além disso, tem-se a Portaria GR nº 126/2020-MR, criada pela Reitoria da UFMA que estabelece alguns critérios para a participação dos professores formadores ministrarem disciplinas nas turmas especiais do PARFOR.

Desta forma, os critérios abaixo estabelecidos na Portaria GR nº 126/2020-MR da UFMA são utilizados quando a quantidade de professores das Unidades Acadêmicas às quais as turmas especiais do PARFOR encontram-se vinculadas, não atendem à demanda: Ser professor desta IES (Efetivo ou Substituto); Ser professor do COLUN; Ser professor desta IES (Aposentado); Ser aprovado em processo seletivo para bolsista com critérios estabelecidos em Edital específico, caso a necessidade de docente não seja atendida pelos três critérios anteriores a este item, e ter demanda para contemplar os diversos componentes curriculares a serem ministrados nos polos que o Curso Licenciatura em Educação Escolar Quilombola atuará.

Relação de Docentes do quadro efetivo da UFMA:

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

Profa. Dra. Adriana Maria Oliveira Ramos Lima

Porf. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Profa. Dra Conceição de Maria Pereira Serra Pinto

Profa. Msc.Cibelle Cristina Lopes e Silva

Profa. Dra Cristina Cardoso de Araújo

Profa. Dra Deborah de Castro e Lima Baesse

Profa. Dra Delcineide Maria Ferreira Segadilha

Profa. Dra Edith Maria Batista Ferreira
Profa. Dra Elisângela Santos de Amorim
Prof. Dr. Érbio dos Santos Silva
Profa. Dra Fabiana Oliveira Canavieira
Profa. Msc. Francinete Soares da Silva
Profa. Dra. Francy Sousa Rabelo
Profa. Dra Hercília Ma de Moura Vituriano
Profa. Dra Iracy de Sousa Santos Profa.
Dra Joelma Reis Correia
Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes
Profa. Dra Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
Profa. Dra Lucinete Marques Lima
Profa. Dra Maria da Penha Teófilo
Profa. Dra Maria José Albuquerque Santos
Profa. Dra. Maria do Carmo Alves da Cruz
Profa. Dra Maria do Socorro Estrela Paixão
Profa. Dra Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
Profa. Dra Rosyane de Moraes Martins Dutra
Profa. Dra Rosemary Ferreira da Silva
Prof. Dr. Samuel Luis Velazquez Castellanos
Profa. Dra Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Profa. Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Profa. Dra Tamara Fresia Mantonvani de Oliveira
Profa. Dra Walkiria de Jesus França Martins

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva
Profa. Dra Alda Margarete Silva Farias Santiago
Profa. Dra. Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva
Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini
Profa. Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante
Prof. Dr Carlos José de Melo Moreira
Profa. Dra Dulcineia de Fátima Ferreira

Profa. Dra. Edinolia Portela Gondim
Profa. Esp. Francimar Oliveira Miranda de Carvalho
Profa. Dra Francisca das Chagas Silva Lima
Profa Dra. Helianane Oliveira Rocha
Profa. Dra. Hilce Aguiar Melo
Profa. Msc. Ildete Pelúcio Dominici
Profa Dra Ilka Cristina Diniz Pereira
Profa Dra Ilzeni Silva Dias
Profa Dra Iran de Maria Leitão Nunes
Prof. Dr. João Batista Bottentuit Júnior
Prof. Dr. José Carlos de Melo
Profa. Dra. Karla Cristina Silva Sousa
Profa Dra Lélia Cristina Alves Silveira
Profa. Dra. Lia Silva Fonteles Serra
Profa Dra. Lindalva Martins Maia Maciel
Prof. Dr. Manoel da Conceição Silva
Profa. Dra. Maria das Dores Cardoso Frazão
Profa Dra. Maria José Pires Barros Cardoso
Profa Dra. Marilda da Conceição Martins
Profa Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Profa. Msc. Naiacy de Souza Lima Costa
Profa Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado
Profa. Dra. Roseli de Oliveira Ramos
Profa Dra. Talita de Jesus da Silva Martins
Profa. Dra Thais Andréa Carvalho de Figueiredo Lopes
Prof. Dra Thelma Helena Costa Chahini
Profa. Dra. Valdenice de Araújo Prazeres
Profa. Dra. Verônica Lima Carneiro Moreira
Prof. Dr. Werlang Cutrim Gomes

OUTRAS UNIDADES ACADEMICAS

Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva (DSOC)
Profa. Dra Cidinalva Silva Camara Neris (LISAFRO)
Profa. Ms. Fernanda Lopes Rodrigues (COLUN/UFMA)

Prof. Dr. Jose Carlos Aragão Silva (CCCH-CODÓ)

Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira (CCPC-CODÓ)

Profa. Ms. Maria da Guia Viana (LISAFRO)

Profa. Ms. Maria das Graças Reis Cardoso (DTUH)

Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos (LISAFRO)

Profa. Dra. Tatiane da Silva Slaes (LIESAFRO)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. **Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva**. *Ciência & Saúde Coletiva* II (1-2), 1997.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica ao paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio Filosóficos**, volume XIV, dezembro, 2016.
- CARRIL, L. D. F. B. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2017, v. 22, n. 69, pp. 539-564.
- CASTIANO, José P. **Os saberes locais na academia: condições e possibilidades de legitimação**. Universidade Pedagógica/CEMEC, Maputo, 2013.
- CASTIANO, José P. **Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjectivação**. Maputo: Ndjira; Gaza: Universidade de Desenvolvimento da Educação Básica, (UDEBA) 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/23452552/CASTIANO_Jos%C3%A9_P_Referenciais_da_filosofia_africana. Acesso em: 19 ago 2019.
- CUSTÓDIO, E. S. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. **Educação**. 2019, 44, e15, pp. 1–21.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. Dossiê: Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, nº 1, p. 51-73, Jan/Abr 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNBvq8TngggQk/?lang=pt#> Acesso em: 29 out 2023.
- FERREIRA, Hugo Monteiro. Educação Escolar e Transdisciplinaridade. **Revista Encontros de Vista**, 4ª ed. P.1-10, 2009. Semestral. Disponível em: Acesso em 14 de outubro de 2023.
- FOURSHEY, Catherine Cymone.; GONZALES, Rhonda M.; SAIDI, Christine. **África Bantu: de 3500 a.C. até o presente**. Tradução: Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Ed. 1405. Rio de Janeiro. 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 56 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018, 144p.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade**. *Cadernos Pagu*, Belo Horizonte, n.67-82. 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Identidade negra**, [S.l.], v.9, p. 38-47, dez. 2002.

FREIRE, Paulo. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. **Revista da ABPN**, Goiânia, 2018, v.10, n.26.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In: Epistemologias do Sul*. (Org.) SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. São Paulo: Cortez, 2010, p. 383-418.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – volume 31, número 1, janeiro/abril, 2016.

GRÜN, M. **Questionando os pressupostos epistemológicos da educação ambiental: a caminho de uma ética**. Porto Alegre, 1995. Dissertação (Mestrado). UFRGS.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. London: Routledge, 1994. 225 p.

HOOKS, Bell. **WE REAL COOL: black men and masculinity**. New York: Routledge, 2004. 184 p.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 365 p.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, n.44, Jul/Dez. 2015.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**/ Maria Cândida Moraes, colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. *In: PENA, A. NASCIMENTO, E. P. O pensar complexo de Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça feita** – pensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (orgs). 4 ed. São Paulo. Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**/ tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NASCIMENTO, André Marques do. A queda do céu: elementos para a descentralização epistemológica dos estudos da linguagem desde visões indígenas. In: ZOLIN-VESZ, Ferando (Orgs). **Linguagens e descolonialidades: práticas languageiras e produção de (des)colonialidade no mundo contemporâneo**. Campinas: Pontes, 2017.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista ABPN**. v. 3, n. 6, nov.2011/fev.2012, p. 147-150. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf. Acesso em 28 mai. 2020.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónke. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H; ROUX, Abraham P. J (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral - Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2010.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Tradução: Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. In: **Ensaio Filosófico**, v. IV, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/Ensaio_Filosoficos_Volume_IV.pdf. Acesso em 29 out. 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; MORAIS, Nilce Fátima; ALBINO, Fabiana Cristina Pessoni. **Formação de Professores: Desafios e possibilidades do pensar complexo na docência transdisciplinar**. 2016.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Akiko. Transdisciplinaridade e Pensamento Complexo. In: **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. ed 1. Editora Sulina, 2004.

SANTOS, Márcio Raiol dos. **Transdisciplinaridade e educação: fundamentos de complexidade da docência/discência**. Belém: ed. Açai, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília, 2 ed., 155-177, 2005.

SILVA, Tercília Mária da Cruz. **Saberes dos Cocais Maranhenses: dialogicidade com mulheres Quilombolas Quebradeiras de coco babaçu de Laranjeiras**. Dissertação. 2023. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís: UFMA, 2023.

SOUSA, Soraia Lima Ribeiro. **Pedagogia ubuntuísta: formação inicial com afrodocência**. Paraná: Editora CRV, 2023.

SOUSA, José Reinaldo Miranda de. **As diásporas maranhenses. Codó: caminhos e descaminhos de um povo em movimento (1970-2010)**. Tese. 2016. Doutorado em História Social. Programa de Estudos Pós-Graduados em História. São Paulo: PUC, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19462>. Acesso em 29 out. 2023.

SUANNO, João Henrique; FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento (orgs). **Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

_____. Por que uma escola criativa? **Revista Polyphonia**. V. 27/1, jan/jun, 2016.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, Ana Paula Brandão; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-15.

WALSH, Catherine E. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.