



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

CURSO DE PEDAGOGIA

**A (IN)VISIBILIDADE ÉTNICO-RACIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL
BRASILEIRA: um estudo de caso sobre a gestão pública da UFSJ**

Luana Rangel Bouza

Orientadora: Prof^a Dr^a Karina Klinke

SÃO JOÃO DEL-REI

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

CURSO DE PEDAGOGIA

Luana Rangel Bouza

A (IN)VISIBILIDADE ÉTNICO-RACIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA: um estudo de caso sobre a gestão pública da UFSJ

Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Pedagogia, apresentado à Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Karina Klinke

SÃO JOÃO DEL-REI

2025

LUANA RANGEL BOUZA

**A (IN)VISIBILIDADE ÉTNICO-RACIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL
BRASILEIRA: um estudo de caso sobre a gestão pública da UFSJ**

Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Pedagogia, apresentado à Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Karina Klinke

São João Del-Rei, 28 de novembro de 2025

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Karina Klinke (DECED-UFSJ)

Prof^a Dr^a Kelly Lislle Julio (DECED-UFSJ)

ERRATA

BOUZA, Luana Rangel. **A (IN)VISIBILIDADE ÉTNICO-RACIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA:** um estudo de caso sobre a gestão pública da UFSJ. 2025. 73f.. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2025.

1. Na página 57, linha 16, após a seção **A GOVERNANÇA PÚBLICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UFSJ / O curso de Pedagogia da UFSJ: um olhar, um movimento, uma resposta e as rachaduras nos Trabalhos de Conclusão de Curso**, inclui-se a seguinte análise, conforme orientação da banca:

O TCC de Teixeira (2021), “SANKOFA EM ESCREVIVÊNCIA: um caminho possível para pensar o racismo na formação docente”, adentra profundamente na perspectiva da formação docente sob o caráter étnico-racial, percorrendo suas raízes e origens, a construção de sua identidade, os caminhos que encontrou para sua própria pedagogia, sua busca por pertencimento no Ensino Superior e, em contato com a presente pesquisa, a nomeação de seus incômodos. O ponto de encontro entre esta pesquisa e o TCC apresentado por Teixeira (2021) se revela na percepção do Ensino Superior como reproduutora não isenta das dinâmicas racistas que marcam a sociedade brasileira.

Teixeira (2021) adota a Escrevivência como metodologia para registrar suas memórias negras e discutir o racismo, sendo um ato que joga "no rosto da casa-grande o que é que nos foi feito" (Evaristo, 2020 *apud* Teixeira, 2021, p. 12). Ela usa a filosofia Sankofa (Teixeira, 2021), o voltar ao passado para buscar o que se esqueceu, para a rememoração e conscientização em próprio processo formativo.

Utilizando das perspectivas de Silvio Almeida, Nilma Lima e Conceição Evaristo, Teixeira (2021) analisa o racismo estrutural dentro de suas próprias vivências, citando, também, o grupo de mulheres negras-DANDARA, do qual foi participante na UFSJ. Descrevendo, dessa forma, que:

No Dandara vivenciamos a complexidade de (re)existir em diversidade, com nossos corpos no mundo (constantemente violados, nos fazendo muitas vezes nos odiar, nos negar). Tivemos a possibilidade de ver e refletir nossas contradições, desafios... vivemos a possibilidade de ser gente (mesmo que nos neguem esse lugar constantemente). Reconhecemos umas nas outras um encontro em potência de fazer contra colonizando (BISPO,2020), na necessidade de romper com os silêncios, de colocar nossos conhecimentos e dos seres ocultados

constantemente como produtores intelectuais na roda, de “bater o pé” e de enfrentar inúmeras situações racistas em todos os seus diversos desdobramentos (violência de classe, gênero, orientação sexual...) dentro e fora das instituições. Estivemos juntas na necessidade de nos acolhermos e sermos força umas para as outras, de sermos escuta, acalanto, espelho, ação, enfrentamento.

Tal vivência retrata a relevância da coletividade para a própria formação e fortalecimento da identidade de um corpo. Um corpo mulher. Um corpo negro. Um corpo que enfrenta em todos os espaços de sua vivência negações, incômodos e desníveis. Assim, entende-se que o TCC de Teixeira (2021) além de interligar-se completamente com a presente pesquisa, representa com rebeldia o olhar e a escrita de uma mulher negra no curso de Pedagogia da UFSJ que se nega ao silêncio imposto pelo outro. Melhor dizendo, a tomada da palavra (Freire, 2020) pelo corpo que sempre foi negado o direito do dizer.

2. Inserir na 72, linha 21, após a seção **REFERÊNCIAS**:

TEIXEIRA, Guiomar Francisca. **SANKOFA EM ESCREVIVÊNCIA**: um caminho possível para pensar o racismo na formação docente. 2021. 80f.. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2021.

DEDICATÓRIA

“Falarei do lugar da escrava. Do lugar dos excluídos da res(pública). Daqueles que na condição de não cidadãos estavam destituídos do direito à educação.”

Sueli Carneiro

Que este trabalho seja sensível, profundo e meu. Escrevo hoje para colocar em palavras o que sinto, para colocar em palavras os silêncios que encontrei durante minha curta caminhada e enxergar o que um dia quiseram me ocultar. Dedico esse trabalho aos meus medos, às minhas curiosidades e aos meus afetos com a mais sincera ternura. Dedico esse trabalho não somente a mim, mas também à todas as pessoas que um dia se sentiram violentadas e negadas pelos silêncios. Dedico a *você* este pequeno e, ao mesmo tempo, imenso fragmento de memória não somente meu, mas dos corpos que um dia lutaram pelo que hoje torna-se nosso. Segure-o com cuidado. Axé.

*“Não sei se a escola aliena mais do que informa
Te revolta ou te conforma com as merda que o mundo tá
Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar
Depende da história contada e também de quem vai contar*

*Pra mim, contaram que o preto não tem vez
O que que o hip-hop fez? Veio e me disse o contrário*

A escola sempre reforçou que eu era feio

O hip-hop veio e disse: Tu é bonito pra caralho

O hip-hop me falou de autonomia -Thiago ElNiño-

Autonomia que a escola nunca me deu -pra vida-

A escola me ensinou a escolher caminhos

Dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu”

Thiago ElNiño

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Cristina, por estar ao meu lado desde o início da minha vida, incentivando e comemorando minhas criações e descobertas, me ensinando que a vida, em sua essência, respira e transpira arte.

Agradeço ao meu pai, Elias, pelas conversas sensíveis ao toque e mente e pela busca em me encontrar apesar da distância.

Agradeço à minha companheira, parceira e amor, Maryane, por enxergar a beleza em mim nos momentos mais difíceis e confusos, e por me fazer entender que o amor é mais do que felicidade, é ternura, empatia, amizade, é caminho, busca e construção. Passado, presente e futuro. É uma partilha.

Agradeço à minha amiga, Francine, por me acompanhar nesse processo doido, instável e intenso que é graduar em meio à um mundo repleto de barreiras e dificuldades. Você foi e continua sendo um achado, um respiro em meio às correntezas e águas turvas que nos cobrem e cativam.

Agradeço aos meus amigos da banda Dizercu, por me encontrarem e acolherem enquanto eu descobria o mundo. Por verem em mim possibilidade, arte, amor e vida. Com a presença de cada um de vocês, sou mais completa, mais inteira, mais eu, mais curiosa pelos caminhos das minhas mil vidas em uma.

Agradeço à minha orientadora, Karina, por me provocar em buscar o que me toca, o que me responde, o que me indaga e incomoda. Por dar empurrões gentis na procura do que me faz querer ser uma verdadeira pesquisadora e pensadora. Por enxergar nas lacunas o que pode se tornar preenchido e genuíno.

Agradeço às autoras e autores que me ajudaram a construir minha voz em meio à um mundo barulhento e, ao mesmo tempo, silencioso. Por levantarem e validarem meus questionamentos, minhas inquietudes, meus problemas e me darem força para entendê-los.

E, por fim, agradeço à minha história, aos meus medos, às minhas ansiedades, depressões, às minhas felicidades, memórias e pessoas que cruzaram meu caminho em meio às teias dos abundantes destinos. Eu era eu antes mesmo de entender o que isso significava, portanto, agradeço.

RESUMO

Este trabalho investiga a (in)visibilidade étnico-racial na gestão pública da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), no período de 2009 a 2024, sendo resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada no Curso de Pedagogia da UFSJ. A pesquisa foi motivada pelo desconforto e silenciamentos observados em ações institucionais e nas vivências da autora como mulher negra na graduação em Pedagogia. Adotou-se uma metodologia qualitativa, de pesquisa documental, que analisou a legislação brasileira, Resoluções da UFSJ, Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) de cursos de licenciatura, grupos de pesquisa e oito Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de Pedagogia, com apoio de inteligência artificial (*NotebookLM*) para análise comparativa dos PPCs. A análise documental é fundamentada nos dispositivos e discursos constituídos a partir das relações de poder, os aspectos étnico-raciais e das possibilidades de libertação da opressão, elaboradas por Sueli Carneiro (2023) e Paulo Freire (1967; 1979; 1990; 2020); Charles Mills (2023), bell hooks (2017) e Kabengele Munanga (2005; 2024). Os resultados revelam que, apesar dos avanços institucionais da UFSJ em políticas como cotas (2009), heteroidentificação (2019) e o Programa de Ações Afirmativas e Letramento Racial (2023), persistem resistências estruturais e epistemológicas que perpetuam a invisibilidade e sobrecarregam corpos dissidentes. Conclui-se que a democratização da educação exige um enfrentamento radical das lógicas assistencialistas e coloniais, promovendo uma pedagogia intencional e militante nas brechas do sistema, valorizando saberes plurais e desafiando as estruturas de poder que historicamente oprimem.

Palavras-chave: (In)visibilidade Étnico-Racial; Gestão Pública; UFSJ; Ações Afirmativas; Educação Antirracista.

ABSTRACT

This study investigated the (in)visibility of ethnic-racial relations in the public management of the Federal University of São João del-Rei (UFSJ) from 2009 to 2024. The research was motivated by the discomfort and silences observed in institutional actions and the author's experiences as a Black woman during her Pedagogy undergraduate course. A qualitative, documentary research methodology was adopted, which analyzed Brazilian legislation, UFSJ Resolutions, Pedagogical Political Projects (PPCs) of licenciatura (undergraduate teaching degree) courses, research groups, and eight Pedagogy Course Conclusion Works (TCCs), with the support of artificial intelligence (NotebookLM) for comparative analysis of the PPCs. The documentary analysis is based on the devices (dispositivos) and discourses constituted from the relations of power—ethnic-racial aspects and the possibilities for liberation from oppression—developed by Sueli Carneiro (2023) and Paulo Freire (1967; 1979; 1990; 2020); Charles Mills (2023), bell hooks (2017) and Kabengele Munanga (2005; 2024). The results reveal that, despite institutional advances at UFSJ in policies such as quotas (2009), heteroidentification (2019), and the Affirmative Action and Racial Literacy Program (2023), structural and epistemological resistances persist that perpetuate invisibility and overburden dissident bodies. It is concluded that the democratization of education demands a radical confrontation of assistentialist and colonial logics, promoting an intentional and militant pedagogy in the cracks of the system, valuing plural knowledge and challenging the structures of power that historically oppress.

Keywords: Ethnic-Racial (In)visibility; Public Management; UFSJ; Affirmative Actions; Anti-racist Education.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS..... | 11 |
| 3 A GOVERNANÇA PÚBLICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL..... | 14 |
| 3.1 Concepções de governança pública e seu viés democrático..... | 14 |
| 3.2 As relações étnico-raciais no Brasil..... | 16 |
| 3.3 A regularização do ensino superior no Brasil: marcos legais no dispositivo de racialidade..... | 19 |
| 4 A GOVERNANÇA PÚBLICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UFSJ..... | 26 |
| 4.1 A Universidade Federal de São João del-rei: um projeto de governança..... | 26 |
| 4.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSJ: um caminho à democracia..... | 27 |
| 4.3 O reconhecimento das relações étnico-raciais alinhado à ação político-legislativa da UFSJ..... | 30 |
| 4.4 As Licenciaturas da UFSJ: a gestão pública e as relações étnico-raciais..... | 40 |
| 4.5 Os Grupos de Pesquisa da UFSJ: a integração entre (re)conhecimento, identidade e os espaços acadêmicos..... | 49 |
| 4.6 O curso de Pedagogia da UFSJ: um olhar, um movimento, uma resposta e as rachaduras nos Trabalhos de Conclusão de Curso..... | 55 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 62 |
| REFERÊNCIAS..... | 66 |

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida se materializa a partir do interesse e do desconforto frente aos silenciamentos relacionados às ações de gestão pública voltadas às perspectivas étnico-raciais. Tais silêncios foram observados em um projeto de extensão e de colaboração com um projeto de pesquisa, ambos desenvolvidos no âmbito da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Assim, este trabalho busca verificar a efetivação da gestão pública como parte dos dispositivos legais constitutivos da educação federal brasileira, no escopo da UFSJ, entre os anos de 2009 (marco no qual a instituição adere às políticas de cotas raciais) e 2024 (quando é criado o Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, UAB), considerando, para análise, a construção histórica das políticas públicas no âmbito do Ensino Superior.

Refletindo acerca do movimento da gestão pública, a pesquisa dialoga, inevitavelmente, com a experiência da autora no sistema de ensino público da UFSJ e com sua autoidentificação racial como mulher preta durante seu percurso na graduação em Pedagogia nesta instituição. Uma construção e uma conexão necessárias que partem do silêncio. Um silêncio em torno de situações experienciadas pelo corpo e pela mente da autora e, em uma perspectiva macro, por comunidades de pessoas negras inseridas em ambientes discretamente — ou talvez nem tão veladamente — racistas. Considera-se como justificativa, ademais, que a presente pesquisa tem como uma de suas possibilidades refletoras o incentivo à participação e à integração dos agentes que permeiam a promoção dessas relações na UFSJ.

O processo de identificar-se racialmente dentro de espaços educacionais, além disso, é mascarado, intimamente violento e contínuo. Desse modo, seus aspectos tornam-se quase impossíveis de serem detectados se os/as agentes que sofrem dentro deste processo não estiverem atentos/as aos padrões, facilmente ignorados por causarem medo ou ameaçarem aqueles que constroem e manejam esse sistema. À vista disso, como abordar uma relação em que o silenciamento e o esquecimento se apresentam como principais mecanismos de defesa? Observa-se, ainda, que, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), muito pouco se fala sobre as consequências cotidianas e complexas das vivências étnico-raciais enfrentadas por pessoas negras. Cumpre-se, em função disso, a necessidade de uma análise das estruturas de poder existentes no ambiente acadêmico.

Diante do exposto, sustenta-se, nesta pesquisa, que a (in)visibilidade dos corpos e mentes negras dentro das instituições de educação advém da reprodução e da apropriação de concepções silenciadoras, de cunho racista, cujos processos violentadores se pautam em

mecanismos simbólicos, estruturais e epistemológicos. Compreende-se que tais processos são adaptativos e flexíveis às necessidades dos agentes dominantes e, por isso, o silenciamento se fortalece como um manto (in)visibilizador das existências, demandas e vivências de pessoas e comunidades negras. Assim, faz-se indispensável não só a compreensão, o conhecimento e a análise da governança pública — no âmbito da UFSJ, neste estudo —, mas também, e por essa razão, o confronto aos seus silenciamentos.

Partindo desse amplo e desconfortável silêncio, tem-se como questão orientadora da pesquisa: **quais são os diálogos e as dissonâncias entre a gestão pública da UFSJ e a legislação brasileira no que se refere às políticas voltadas para as relações étnicos-raciais no Ensino Superior?** De outro lado, como questionamentos secundários, pretende-se compreender: de que maneira a gestão pública para as relações étnico-raciais é aplicada na UFSJ? Em quais aspectos a governança pública da UFSJ está em concordância e/ou discordância com a legislação educacional referente às relações étnico-raciais? E, por fim, diante das estruturas de poder constituídas na UFSJ, as relações étnico-raciais sofrem desvios?

Para tanto, a pesquisa foi ancorada no que concerne aos dispositivos e discursos constituídos a partir das relações de poder e das possibilidades de libertação da opressão, elaboradas por Sueli Carneiro (2023) e Paulo Freire (1967; 1979; 1990; 2020). Para aprofundar os aspectos étnico-raciais na sociedade brasileira, recorreu, outra vez, a Sueli Carneiro (2023), Charles Mills (2023), bell hooks (2017), Kabengele Munanga (2005; 2024), nomeadamente nos conceitos de branquitude, contrato racial, dispositivo de racialidade e silenciamento enfrentado por pessoas negras dentro do sistema educacional federal de ensino superior. Soma-se a isso uma revisão bibliográfica acerca do enfrentamento ao racismo nas IFES do Brasil.

O objetivo geral da pesquisa é **compreender, no âmbito da UFSJ, a gestão pública das relações étnico-raciais em confronto com a legislação brasileira sobre o pleito**. Desse modo, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer minuciosamente a governança pública da UFSJ para as relações étnico-raciais, considerando: a adesão à Lei de Cotas (2009), a Assistência Estudantil-PNAES (2010), a implementação da heteroidentificação (2019), o Programa de Ações Afirmativas e Letramento Racial (2023) e curso de extensão “Formação para Docência e Gestão para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola” (2024);
- Confrontar em quais aspectos a governança pública da UFSJ está em concordância e/ou discordância com a legislação educacional para as relações étnico-raciais;

- Analisar a promoção e os silenciamentos quanto à socialização, à visibilidade, à valorização das identidades étnico-raciais, bem como à criação de materiais que celebrem a diversidade e promovam o debate étnico-racial no contexto da governança pública da UFSJ.
- Analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da Pedagogia na UFSJ que possuam relevância dentro da temática das relações étnico-raciais tratadas.

Em suma, a pesquisa buscou reconhecer as feridas, nomear os incômodos e provocar diretamente os/as beneficiários/as e agentes das violências, negações e desumanizações geridas sobre corpos e mentes negras. Este trabalho apresenta-se estruturado em três seções centrais: (2) Pressupostos metodológicos, ao abordar a construção metodológica do trabalho, (3) A governança pública e as relações étnico-raciais no Brasil, visando considerar os conceitos primordiais a serem trabalhados e, afirmar e analisar os marcos legais existentes dentro da temática trabalhada e (4) A governança pública e as relações étnico-raciais na UFSJ, em que, de mesma forma, retomam-se os marcos legais, mas visando aplicá-los no âmbito da UFSJ.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A metodologia proposta para a pesquisa adota um viés epistemológico do campo sociológico, uma vez que se volta para o estudo da sociedade e a interpretação de seus fenômenos sociais de forma qualitativa. Buscou desenvolver, durante este processo, uma pesquisa documental, que foi conduzida com ênfase na reflexividade e na análise crítica das ações sociais envolvidas. Trata-se, assim, de compreender os dispositivos de poder, conforme a noção configurada em Foucault (1984), integrados ao dispositivo de racialidade, elaborado por Sueli Carneiro (2023).

Por meio desta investigação, a ação de cotejar — entendida aqui como uma abertura às possibilidades — valoriza-se no intuito da autora de conhecer, analisar, questionar e transformar, uma vez que

[...] o agente social não realiza escolhas de forma livre e desinteressada; não somos os autores isolados e absolutos, narcísicos, das ações sociais que empreendemos, tampouco das concepções de mundo que realizamos; não estamos e nunca estivemos livres das condições próprias dos campos nos quais estamos inseridos como possibilidade mesma de nossas identidades sociais (Ramos; Januário, 2007, p. 264).

Nesse sentido, a presente pesquisa, voltada à gestão pública das relações étnico-raciais, pode elaborar uma narrativa analítica que incentive a participação e a integração dos/as agentes envolvidos/as na promoção dessas relações na UFSJ. Parte-se da hipótese de que o silenciamento funciona como um mecanismo que perpetua as inconsistências sistêmicas na gestão pública brasileira. Por isso, torna-se relevante que esse mecanismo seja compreendido, confrontado e analisado, especificamente — segundo o recorte de pesquisa — na governança pública da UFSJ.

Assim, para compreender a “cultura do silêncio”, é necessário primeiro fazer uma análise da dependência como fenômeno relacional que dá origem a diferentes formas de ser, de pensar, de expressar-se, as da cultura do silêncio e as da cultura que “tem uma palavra” (Freire, 1979, p. 34).

Desse modo, tendo como instrumento o cotejamento de fontes documentais, busca-se identificar em quais pontos a governança pública da UFSJ promove ou silencia a socialização, a visibilidade e a valorização das identidades étnico-raciais. Simultaneamente, espera-se reconhecer se há a criação de materiais que celebrem a diversidade e promovam o debate étnico-racial. Com base nas proposições de Paulo Freire (1979, p. 34), procura-se, ainda,

entender se há “o silêncio da sociedade-objeto, em relação à sociedade-dirigente”. Se há rupturas de uma “cultura do silêncio e conquista [a]o direito da palavra”. Se há transformação de uma sociedade dependente, transformação essa que se refere a “quando uma tal sociedade, em seu conjunto, pode deixar de ser silenciosa em relação à sociedade dirigente” (Freire, 1979, p. 34). Esse entendimento será buscado por meio das ações afirmativas implantadas pela gestão pública da UFSJ, entre 2009-2024, bem como pelas políticas públicas associadas às relações étnico-raciais nos IFES.

Isso posto, o processo de pesquisa compreenderá as seguintes etapas:

- Revisão bibliográfica sobre a implementação de políticas públicas para as relações étnico-raciais nos IFES brasileiros;
- Análise da gestão pública sobre as relações étnico-raciais na UFSJ, incluindo: (i) Adesão à Lei de Cotas na UFSJ (2009); (ii) Assistência Estudantil- PRONAE (2010); (iii) Heteroidentificação (2019); (iv) Programa de Ações Afirmativas e Letramento Racial (2023); (v) Curso de Extensão “Formação para Docência e Gestão para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola” (2024);
- Cotejamento das políticas públicas nacionais e da gestão pública da UFSJ acerca das relações étnico-raciais.

No âmbito da UFSJ, durante o processo efetivo de investigação e análise da gestão pública a respeito das relações étnico-raciais, utilizou-se o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos para examinar as resoluções normativas, entre 2003 e 2022, emitidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e pelo Conselho Universitário. A análise concentrou-se nos seguintes termos: Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs); Relações étnico-raciais; Ações Afirmativas; Gestão Pública; Ingressos e Heteroidentificação.

Além disso, também foram examinados os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPCs) das licenciaturas da UFSJ, no período de 2003 a 2019, considerando os cursos presenciais de Pedagogia, História, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras, Língua Portuguesa e suas literaturas, Matemática, Música, Teatro e Química.

A análise teve como foco a identificação dos seguintes termos e temáticas: Racial/Étnico; Ações Afirmativas; Diversidade; Políticas públicas; Cultura; Inclusão; Gestão/Gestão democrática. Nesse processo, após a pesquisa individualizada nos PPCs com base nos termos mencionados, recorreu-se à ferramenta de pesquisa e anotação *on-line*

NotebookLM, que opera com a inteligência artificial do *Google Gemini*, para auxiliar na análise das fontes bibliográficas selecionadas pela autora.

Após adicionar na plataforma *on-line* os arquivos pessoais com as análises individualizadas de cada curso, outro com a pesquisa bibliográfica da autora, a ferramenta foi orientada com o seguinte comando primário:

- Realize uma análise qualitativa e comparativa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das 13 licenciaturas da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), para revelar a trajetória de evolução progressiva na abordagem das temáticas de diversidade, inclusão, relações étnico-raciais e acessibilidade.

Ademais, na pesquisa também se propôs a identificação dos movimentos acadêmicos voltados à temática das relações étnico-raciais, gestão e/ou democracia, incluindo os Grupos de Pesquisa vinculados à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPE). Para isso, recorreu-se à “Lista de grupos de pesquisa da UFSJ certificados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil do CNPq”, disponibilizada pela PROPE e atualizada em março de 2025.

Buscou-se, além do mais, apresentar uma maior profundidade quanto às percepções dos egressos do curso de Pedagogia da UFSJ sobre a temática das relações étnico-raciais e da gestão pública. Em função disso, considerou-se essencial incluir a busca pelos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dessa licenciatura, orientada por palavras-chave correspondentes ao tema, tais quais: **racial; étnico; negro**. Com base nas correspondências encontradas, por intermédio dos títulos dos TCCs, foram identificados **oito trabalhos de conclusão** entre o 2º semestre de 2022 e o 1º semestre de 2025, os quais são parte da pesquisa.

3 A GOVERNANÇA PÚBLICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

3.1 Concepções de governança pública e seu viés democrático

Primordialmente, Alex Teixeira e Ricardo Gomes (2019), ao realizarem uma revisão sobre o conceito de governança pública na sociedade brasileira, apontam a década de 1930 como marco desse movimento. Isso porque nesse período constatou-se o distanciamento entre os proprietários e a gestão de seus respectivos empreendimentos. A partir dessa constatação, notou-se a demanda por uma renovação nas relações e nas ações de monitoramento, direção e controle, visando a um melhor aproveitamento das propriedades e ao alinhamento de interesses entre proprietários e administradores.

Similarmente, observa-se, no contexto das organizações públicas, uma equivalência com essa tendência geracional da governança, ao constatar a construção de um distanciamento entre os cidadãos e os gestores públicos (Teixeira; Gomes, 2019). Tal realidade evidencia, portanto, a necessidade de avaliação, distribuição e aquisição de poderes no âmbito governamental público. Assim, a relação entre os poderes impacta diretamente na governança, uma vez que:

[...] se a governança trata de orientar e direcionar a atuação, a descentralização de atividades tende a enfraquecer o papel da governança, pois quanto mais descentralizado, menor será o controle sobre a gestão. Logo, a governança possui o caráter de direcionar os rumos, as metas, e de influenciar os resultados das políticas públicas e prioridades empresariais e governamentais (Teixeira; Gomes, 2019, p. 527).

Ao tratar da governança democrática no Brasil, Paula Ballesteros (2012) considera que a governança é acompanhada por duas vertentes de análise: sendo, sob sua concepção, tanto um fenômeno como um modelo teórico-analítico. De um lado, trata-se de um fenômeno por se manifestar em diferentes sociedades e tipos de ações governamentais, e, por outro lado, de um modelo teórico-analítico por representar um mecanismo de uso estratégico na condução governamental, voltado à construção e à implementação de políticas públicas. Em suma, no campo da política, pode-se entender a governança como um reflexo direto das relações existentes entre Estado e sociedade.

[...] o conceito de governança pressupõe, basicamente, que: a) o governo precisa de mecanismos internos e externos de coordenação para garantir a qualidade de suas ações; b) o espaço público é maior do que a instância estatal e, portanto, é necessário obter legitimidade junto à sociedade para desenvolver políticas públicas; e, c) o Estado precisa se articular com outros atores a fim de melhorar seus programas governamentais (Abrucio, 2012 *apud* Ballesteros, 2012, p. 16).

A “assimetria de informações” (Teixeira; Gomes, 2019, p. 536) e, por conseguinte, a ruptura no diálogo entre o Estado e a sociedade, configuram-se como mecanismos de um processo voltado à burocratização e ao afastamento do aspecto social nas questões administrativas. Compreende-se que tais obstáculos não ocorrem de forma aleatória, mas se estabelecem como uma estratégia que favorece o controle e a concentração de poder e de voz a um segmento compacto da sociedade, criando, assim, um terreno fértil para a persistência e a manutenção do silenciamento.

De acordo com o Decreto n.º 9.203, de 22 de novembro de 2017, que dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional — estabelecendo princípios, diretrizes e mecanismos de exercício —, considera-se, em seu Art. 2º, governança como um “conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade” (Brasil, 2017).

Além das perspectivas apresentadas, esta pesquisa comprehende que a governança admite uma reformulação governamental, viabilizando a “construção dos pressupostos da reforma estatal, de modo que o Estado seja menos burocrático e mais gerencial” (Teixeira; Gomes, 2019, p. 522). Diante do exposto, entende-se que tanto o mecanismo como o fenômeno da governança abarcam múltiplas contextualizações e perspectivas. Ressalta-se que a conceituação de governança, por essa razão, não constitui o foco deste trabalho, o qual se volta, especificamente, ao processo de conhecimento e de análise da governança pública vigente na UFSJ, com ênfase na sua atuação para as relações étnico-raciais.

Com o processo de redemocratização no Brasil, emergiu um novo pacto no campo educacional, que passou a priorizar uma gestão pautada na participação de todos os agentes envolvidos com a educação pública. Essa prioridade foi incorporada na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). A partir de tal enfoque, em 1998, a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) foi apresentada ao Congresso Nacional, sendo posteriormente homologada — com um

viés democrático — por meio da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a qual estabeleceu as normas de gestão democrática como parte integrante das diretrizes do sistema de ensino:

No exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares (Brasil, 2001, p. 77).

Fundamentada nisso, a gestão democrática é compreendida nesta pesquisa como um mecanismo reconhecido nos aspectos legais e normativos, sendo, portanto, esperado que sua materialização se efetive nacionalmente. Faz-se importante notar que esse mecanismo é marcado por características conceituais específicas, quais sejam: a participação da comunidade, a autonomia, o planejamento e a execução coletiva de projetos e políticas.

3.2 As relações étnico-raciais no Brasil

Ao abordar as relações étnico-raciais no Brasil, segundo a pesquisa de Náide Mízael (2017), as políticas de promoção da igualdade racial constituem-se de forma tardia, tendo em vista a sua implementação no governo federal entre os anos de 2003 e 2010. Alicerçadas nas reivindicações do Movimento Negro, essas políticas visam o fim da violência sistêmica direcionada aos sujeitos envolvidos nesse movimento, bem como a outros segmentos sociais. Esse processo de transformação social impacta de maneira significativa os sistemas educativos. Tal transformação, por sua vez, se nutre com a implementação de políticas voltadas à promoção da igualdade racial. Nesse contexto, como reconhecimento das lutas históricas travadas pelo Movimento Negro, destaca-se a criação da Medida Provisória n.º 111, convertida na Lei n.º 10.678/2003, que institui a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), na qual

[...] celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos (Brasil, 2018).

Nesse âmbito, observa-se o crescimento e o reconhecimento legislativo das pautas levantadas pelo movimento racial no território nacional. Sob a ótica da educação, evidencia-se a Lei n.º 10.639/2003, que integra a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos do ensino fundamental e médio, por meio da alteração da LDBEN (1996). Com as orientações do Conselho Nacional de Educação, além disso, foram estabelecidas e regulamentadas as diretrizes nacionais curriculares para a educação étnico-racial (Brasil, 2004).

Mizael (2017) também ressalta a criação do Programa Brasil Quilombola, lançado em 12 de março de 2004, que institui a Agenda Social Quilombola por intermédio do Decreto n.º 6.261/2007. Contudo, acrescenta-se que esse Decreto sofreu alterações após a conclusão da pesquisa da autora, sendo revogado pelo Decreto n.º 11.447/2023, que estabelece o Programa Aquilomba Brasil (Brasil, 2023a) e seu Comitê Gestor, coordenado pelo Ministério da Igualdade Racial.

Ainda neste período reconhecimento legislativo, com a promulgação do Decreto n.º 6.040/2007, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Brasil, 2007), com o intuito de promover o atendimento aos povos e grupos cadastrados partindo de ações que valorizam a diversidade cultural. Ademais, foi implantado o Programa Mais Educação (Brasil, 2010a), que atende, “prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais” (Mizael, 2017, p. 57).

Com a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, foi estabelecida a Lei de Cotas nos Institutos Federais de Ensino (IFEs), que trata do ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, além de prever outras providências. Todavia, ao ser analisada à luz dos dias atuais, é possível notar modificações nessa lei. A título de exemplo, uma das alterações mais notáveis diz respeito ao Art. 2º, vetado com a justificativa de que:

O Coeficiente de Rendimento, formado a partir das notas atribuídas ao longo do ensino médio, não constitui critério adequado para avaliar os estudantes, uma vez que não se baseia em exame padronizado comum a todos os candidatos e não segue parâmetros uniformes para a atribuição de nota (Brasil, 2012).

Essa justificativa propõe o reconhecimento da existência de uma diferença nos processos educacionais pelo Brasil — como, por exemplo, a qualidade do ensino e o acesso à

ele —, e, partindo disso, utilizar o Coeficiente de Rendimento do Ensino Médio como régua de avaliação nacional se torna, desmascaradamente, uma reprodução das desigualdades presentes no País. Posteriormente, a Lei n.º 14.723 (Brasil, 2023c), de 13 de novembro de 2023, propõe alterações à Lei n.º 12.711/2012, com o propósito de:

[...] dispor o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2023c).

Além do mais, sobressai-se a importância do Art. 1º da Lei 12.711/2012, que estabelece a reserva de no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam na educação do campo, conveniadas com o poder público, em cada curso de graduação e por turno. Entende-se, assim, a aderência do caráter legislativo aos aspectos socioeconômicos e étnico-raciais dentro das instituições federais, estabelecendo uma espécie de reconhecimento dos impactos vivenciados pelos sujeitos envolvidos nesses aspectos e relações.

Posteriormente, em 2013, o Programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia Inclusão (INCTI) introduziu as ações afirmativas no ensino superior. Mizael (2017, p. 56) observa que tais ações se voltaram “para negros, egressos de escolas públicas, moradores de áreas específicas, estudantes de baixa renda, entre outros critérios”.

Entende-se que essa estruturação das políticas públicas resulta primordialmente, de mobilizações sociais que, ao compreenderem os artifícios históricos manejados para sua exploração, exclusão e violência, buscam afirmar sua posição como Ser, como sujeitos de igual condição social e direitos.

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (Freire, 2020, p. 30).

Assim, essas mobilizações sociais se constituem não só em movimentos localizados, inseridos em sua própria perspectiva, mas também como atravessamentos dos ideais alheios. A tomada da palavra (Freire, 2020, p. 30) aplica-se como uma forma de libertação que vai,

necessariamente, transpassar realidades que não consideram esse Outro. Dessa forma, trata-se do tomar para si, assumir, contar e (re)contar a própria história e a de seu povo, e, ao mesmo tempo, provocar os opressores e seus privilégios, questionando-os, reafirmando os direitos e as violências históricas resistentes neste corpo Outro através da temporalidade.

3.3 A regularização do ensino superior no Brasil: marcos legais no dispositivo de racialidade

Para compreender as especificidades da UFSJ, é necessário, primeiramente, traçar um breve histórico da regularização da Educação Superior no Brasil, tendo em conta seus marcos legais. Através da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foram fixadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dentro deste marco, encontram-se duas das principais finalidades da Educação, apresentadas no Art. 1º: “o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; [...] a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (Brasil, 1961), disposições essas que foram revogadas pela Lei n.º 9.394, de 1996, a ser abordada mais adiante.

No que tange ao ensino superior e às universidades, o Art. 66º afirma que o “ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (Brasil, 1961). Já o Art. 79º estabelece que as “universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior vetado” (*Ibid.*), ambos também revogados pelo Decreto-Lei n.º 464, de 1969. Por conseguinte, a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, instituiu normas de organização e funcionamento do ensino superior, assim como sua articulação com a educação média, e tratou de outras providências associadas.

O Decreto-Lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, complementa a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e aborda novas regulamentações no Art. 5º, incluindo a exigência de que as instituições de ensino superior se responsabilizem pela “recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação de alunos” (Brasil, 1969). A Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, alterou dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, anteriormente citada. Em seguida, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, define o conceito estatal de educação no Art. 1º e inciso 2º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Com relação à educação superior, algumas das finalidades desta modalidade abarcam a criação cultural, o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, e o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo contemporâneo, envolvendo uma reciprocidade entre a sociedade e o ensino superior (Brasil, 1996). Dentre o reconhecimento das problemáticas sociais, econômicas e históricas do País, a lei dispõe no Art. 44º, inciso 2º, que:

No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial (Redação dada pela Lei n.º 13.184, de 2015) (Brasil, 1996).

Outrossim, no Art. 53º, inciso 1º, a lei também garante a “autonomia didático-científica das universidades” (Brasil, 1996), permitindo que os colegiados de ensino e pesquisa elaborem, criem, programem, contratem e ampliem serviços e projetos conforme as necessidades específicas de cada instituição.

Sob a perspectiva étnico-racial, o documento adota uma linguagem genérica em alguns momentos, mas, ao considerar os povos indígenas no Art. 78º, enfoca “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (Brasil, 1996), além da garantia de acesso “aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (Ibid.). Com relação à população quilombola, por sua vez, o documento menciona dois pontos importantes: o primeiro aponta o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, e o segundo refere-se ao reconhecimento das especificidades curriculares dos povos indígenas e quilombolas.

Dentro da construção das diretrizes curriculares voltadas para a formação de professores, busca-se comparar criticamente os documentos desenvolvidos em 2002, 2015, 2019 e 2024, a fim de identificar suas alterações, desenvolvimentos e retrocessos.

Em 2002, a Resolução CNE/CP n.º 1 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002a). Sua essência fundamentou-se na organização institucional e curricular, baseada em princípios, fundamentos e procedimentos, aplicáveis a

todas as etapas e modalidades da educação básica. A “diversidade” foi mencionada de forma geral, ressaltando a necessidade de acolhimento e tratamento, além do conhecimento sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e das comunidades indígenas.

No entanto, não havia um aprofundamento explícito sobre questões étnico-raciais ou de gênero, o que, por sua vez, corrobora a teoria de Mills (2023), que apresenta uma epistemologia da ignorância. Nessa teoria, a falta de clareza é entendida como parte do processo do contrato racial, no qual experiências como a memória e o reconhecimento dos processos causados sobre os povos racializados (não-brancos) não se movimentam a favor da existência deste mecanismo alucinógeno de permanência dos privilégios brancos, em que não se questionam as estruturas de poder que os sustentam.

Ulteriormente, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 2015, que definiu 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 (Brasil, 2015), revogou a resolução anterior e se estabeleceu como um marco expansivo significativo, ampliando o escopo das diretrizes. A nova resolução, então, enfatizou a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, o compromisso social, a valorização do profissional da educação e a gestão democrática.

Com ênfase na questão de diversidade étnico-racial, observa-se, atualmente, um avanço considerável em comparação a 2002. No caso específico das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, em seu Art. 2º, § 1º, afirma que

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

A Resolução de 2015, por sua vez, incorporou como princípio vital o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial. O projeto de formação, portanto, deve contemplar como princípios de equidade as questões socioambientais, éticas, estéticas, bem como as condições relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural. A formação para modalidades específicas, como Educação Escolar

Indígena, do Campo e Quilombola, recebeu reconhecimento explícito ao considerar suas especificidades e diversidade étnico-cultural.

Avançando para a Resolução CNE/CP n.º 2, de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu (Brasil, 2019) a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), ressalta-se a sua referência primordial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa resolução manteve a intenção de reconhecer a diversidade, os direitos humanos e a pluralidade de ideias, incluindo, também, uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das contribuições étnicas brasileiras. Além disso, em seu Art. 6º, a resolução propõe os seguintes princípios para a formação na Educação Básica, fundamentados majoritariamente na BNCC,

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; [...] VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; (Brasil, 2019, p. 3).

Atualmente, a Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, dispõe (Brasil, 2024) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica — cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Esta resolução aprofundou os fundamentos da formação docente ao destacar a necessidade de propiciar o conhecimento acerca dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem.

Um ponto crucial deste documento é a inclusão da compreensão a respeito das múltiplas formas de desigualdade educacional e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento. Nesse sentido, reafirma-se que o conhecimento das ciências da educação deve favorecer o aprendizado de todo o corpo discente e eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento.

Consideram-se, assim, os aspectos supracitados, entre outros mencionados ao longo do documento, como princípios que reforçam uma nação soberana, democrática, justa, laica e inclusiva. Tais princípios promovem a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, com uma educação voltada para a construção de um mundo sustentável.

Ademais, no perfil do/a egresso/a, essa resolução determina a necessidade de reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas e de vida dos estudantes. O objetivo é não só identificar as exclusões de ordem sociais, étnicos-raciais, de gênero, entre outras, mas também contribuir para sua superação. Da mesma forma, a resolução promove a aprendizagem sobre relações étnico-raciais, a história e a cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários do Brasil, além de combater o racismo e a violência contra a mulher (Brasil, 2024).

Contudo, mesmo ao considerar os avanços e amadurecimentos nas políticas públicas educacionais, faz-se essencial compreender que o sistema capitalista não tem como objetivo promover a equidade social e racial. Por essa razão, todas as conquistas mencionadas são resultado de demandas e mobilizações sociais, ou seja, foram conquistas cobradas e alcançadas pelo próprio povo mediante pressões e questionamentos contínuos ao sistema impregnado no País. Segundo Carneiro (2023), no âmbito das políticas educacionais:

[a] forma pela qual as políticas de acesso e distribuição das oportunidades educacionais se deram, leva à dedução de que elas visavam intencionalmente assegurar padrões sociais hierárquicos ditados pelo dispositivo de racialidade. [...] Já que para as classes subalternas a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social no Brasil, o controle e a distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica (Carneiro, 2023, p. 107-108).

Dito de outro modo, afirmar que a equidade e a justiça social são bases da educação brasileira não se trata de um equívoco leviano, mas de uma adaptação sistemática para a continuidade da aplicação do dispositivo de racialidade, porque “o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo os parâmetros raciais e de classe” (Carneiro, 2023, p. 106). O dispositivo de racialidade, na perspectiva de Carneiro (2023), é uma operação que, juntamente com o conceito de biopoder, elaborado por Foucault, evidencia a “função assassina do Estado” (Foucault, 2002, p. 215 *apud* Carneiro, 2023, p. 13), estruturada a partir da racialização dos sujeitos e, consequentemente, de sua classificação como Ser.

Em seus elementos estruturais, portanto, o dispositivo compreende a necessidade de considerar os silêncios definidos pelas relações de poder. Tais relações se estabelecem a partir das relações raciais, da classificação entre o Ser e o não-ser, o normal e o não-normal, o sujeito e o não-sujeito. Isso demonstra que “a dinâmica instituída pelo dispositivo de poder é

definida pelo dinamismo do Ser em contraposição ao imobilismo do Outro” (Carneiro, 2023, p. 29).

A minha proposta é complementar a visão de Foucault, afirmando que esse Eu, no seu encontro com a racialidade ou etnicidade, adquiriu superioridade pela produção do inferior, pelo agenciamento que esta superioridade produz sobre a razoabilidade, a normalidade e a vitalidade. O dispositivo da racialidade também produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a branura será sua representação. Constitui-se assim uma ontologia do ser e uma ontologia da diferença (Carneiro, 2023, p. 31).

Dessa forma, ao observar a construção do Ensino Superior brasileiro, pode-se afirmar que sua movimentação de inclusão social ecoa o dispositivo de racialidade. Essa inclusão, assim, adere ao que é básico na constituição do Ser, com o intuito de aquietar os movimentos sociais e individuais que enfrentam essa realidade imposta sobre seus corpos. Entretanto, ela não perpassa, não supera e tampouco garante completamente a responsabilização pelos reflexos profundos deste dispositivo de poder.

Em suma, a dicotomia entre teoria e prática se configura, em sua essência, como um dispositivo que se integra aos aspectos raciais constituídos na sociedade brasileira. Carneiro (2023), considerando o contrato racial (Mills, 2023), analisa que:

O autor desvela, ainda, a existência de um sistema político, não nomeado pelos teóricos políticos voltados para a análise das noções de democracia, liberalismo, governo representativo, “que tornou o mundo moderno o que ele é hoje”, a saber: a supremacia branca. Essa omissão não é acidental, reflete o fato de que os teóricos políticos são majoritariamente brancos que não veem que o seu privilégio racial é político, e portanto “uma forma de dominação” (Mills, 2023, p. 20 *apud* Carneiro, 2023, p. 34).

Essa não tomada de responsabilidade atua, de mesma forma, como um dos mecanismos que mantêm o dispositivo em funcionamento. Afinal, não dar nome ao que violenta abre espaço para que surjam outras formas de controle pelos favorecidos nesse dispositivo de racialidade, sem sua exposição plena e penalização justa. Assim como Freire (1990) afirma no que diz respeito às evoluções apresentadas no âmbito das legislações:

Quero insistir, no entanto, que a escola que se quer não nascerá de puro decreto publicado no *Diário Oficial* como será a escola, mesmo porque isto, além de ser uma postura autoritária, em nada garante que a escola será melhor. Mudar a escola na direção que esta administração deseja, implica um trabalho profundo e sério com os educadores que tem a ver com a questão

ideológica, com o assumir compromisso, com a qualificação dos profissionais e este caminho é, no seu entender, a dificuldade maior a transpor (Freire, 1990, p. 6).

Diante dessa perspectiva, Freire (1990) considera que a construção legislativa voltada para a melhoria da educação não se sustenta sozinha. Os processos formativos para educadores que envolvam com profundidade essa busca por melhoria se impõe como uma das maiores dificuldades enfrentadas. Sob panorama dos processos formativos, atina-se quanto a inevitabilidade da intencionalidade como ponto de partida para qualquer movimento. A intenção por mais, por entender profundamente e pela construção de algo novo que sustente as demandas sociais cada vez mais emergentes.

4 A GOVERNANÇA PÚBLICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UFSJ

4.1 A Universidade Federal de São João del-rei: um projeto de governança

Após os apontamentos realizados acerca da governança pública no Brasil, suas relações étnico-raciais e suas implicações no ensino superior, o intuito, agora, é discorrer sobre esses aspectos tendo em consideração a UFSJ, expondo, inicialmente, um breve histórico da universidade. Sua origem deu-se em 1953, através da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (Fadom), da qual “a UFSJ ainda mantém os cursos de Filosofia, Letras, Pedagogia e Psicologia. O curso de Ciências foi mantido até 2002 quando foi desmembrado nas Licenciaturas em Física e em Química” (UFSJ, 2019b, p. 21). Outro marco importante na sua origem refere-se à Fundação Municipal de São João del-Rei, de 1970, composta pelos cursos de “Medicina, Direito, Engenharia Industrial e Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis” (Ibid.). A instituição também foi formada, em 1972, pela Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (Faceac), e, por fim, em 1978, com a Faculdade de Engenharia Industrial (Faein).

Em 1991, com a adesão à Lei n.º 7.555, de 18 de dezembro de 1986, ocorreu a autorização do Poder Executivo para a criação da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei), que unificou as faculdades existentes, extinguindo a Fadom, a Faceac e a Faein. Em 2001, criou-se o primeiro mestrado na UFSJ, atribuindo à faculdade o status de universidade.

No ano posterior, através da Lei n.º 10.425, de 19 de abril de 2002, a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei foi transformada em Universidade Federal de São João del-Rei (Brasil, 2002b), e, por meio de consulta pública sob resolução interna, adotou-se a sigla UFSJ.

Em 2007, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visou a expansão e o fortalecimento das universidades públicas no Brasil, a UFSJ também se expandiu. O REUNI possibilitou a criação de novos cursos e *campi*, a ampliação da pós-graduação *stricto sensu*, a contratação de novos professores e técnicos administrativos, além do ingresso de milhares de estudantes.

O Estatuto da UFSJ institui os princípios que regem a instituição, dentre os quais destacam-se a ética, a gestão democrática, a difusão e a socialização crítica do saber, sem discriminação, o respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos, e a transparência nas

ações institucionais (UFSJ, 2011, p. 3). Um de seus objetivos visa “estimular o desenvolvimento do espírito científico e da reflexão crítica” (UFSJ, 2011, p. 4), a fim de:

I. formar e colaborar na formação contínua de diplomados, nas diferentes áreas do conhecimento, de tal modo a se tornarem aptos para a inserção no mundo do trabalho e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; II. estudar os problemas do mundo contemporâneo, em particular os nacionais e regionais, com o propósito de contribuir para a busca de soluções para os mesmos (UFSJ, 2011, p. 4).

Atualmente, ainda considerando as informações contidas no PDI 2019-2023 (UFSJ, 2019b), que tem como ano-base 2018, a UFSJ oferta um total de 48 cursos de graduação presencial e 4 voltados para a educação à distância. Constitui-se como uma instituição *multicampi*, estruturada, no município de São João del-Rei, nos *Campus Dom Bosco* (CDB), *Campus Santo Antônio* (CSA) e *Campus Tancredo de Almeida Neves* (CTAN), bem como no *Campus Alto Paraopeba* (CAP), situado na divisa dos municípios de Congonhas e Ouro Branco, no *Campus Sete Lagoas* (CSL), inserido na cidade homônima, e, por fim, no *Campus Centro-Oeste Dona Lindu* (CCO), situado em Divinópolis.

4.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSJ: um caminho à democracia

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSJ, com vigência de 2019 a 2023, é um instrumento “de planejamento estratégico que integra os reitorados em período de médio e longo prazos (UFSJ, 2019b, p. 19). Ele confirma a conexão da universidade com uma perspectiva de gestão democrática e governança, uma vez que sua construção permitiu a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (UFSJ, 2019b, p. 14). Em um breve histórico, o documento relata que:

A partir de 2004, com a lei do Sinaes, instituiu-se a obrigatoriedade do PDI como instrumento de planejamento de médio ou longo prazo. A UFSJ construiu seu primeiro PDI para o período 2006-2016 como um instrumento de gestão. Porém, ao longo de 2007, oportunidades de expansão não contempladas neste primeiro plano surgiram com os programas Expandir e Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), do Ministério da Educação, e o PDI precisou ser adequado, passando a ser um plano para o período de 2008-2018. Em 2013, verificou-se que o PDI já estava distanciado da realidade institucional, em razão da grande expansão da instituição. A elaboração do PDI 2014-2018 estava vinculada aos instrumentos de planejamento da gestão vigentes à

época, procurando sintetizar os resultados das avaliações institucionais externas e internas realizadas até o momento (UFSJ, 2019b, p. 16-17).

Nesse documento, a articulação entre as diferentes ações “de monitoramento, avaliação e acompanhamento” (UFSJ, 2019b, p. 19) é considerada um desafio. Essa dificuldade é clássica em períodos de transição democrática, nos quais se busca, segundo o viés de Teixeira e Gomes (2019) sobre Streit (2006), atingir as realidades do povo através da governança pública.

Trata-se da coordenação e articulação do conjunto de instituições, processos e mecanismos, mediante várias formas de parcerias e interações, sociais e políticas, com a participação ativa do governo, para o alcance de objetivos coletivos e promover o desenvolvimento da sociedade (Streit, 2006 *apud* Teixeira Gomes, 2019, p. 531).

Dentro das considerações sobre governança pública, a “articulação de múltiplos interesses e uma heterogeneidade de atores” (Bergue 2013, p. 86) é essencial. Melhor dizendo, a participação efetiva de diferentes sujeitos contribui para a efetivação da governança e, por consequência, da democracia participativa. A realidade brasileira é marcada pela verticalidade e ignorância normativa das relações de poder existentes, por isso a efetiva democracia luta contra essa sistematização hierárquica. Como Freire (1967) denuncia:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 1967, p. 97).

Dos 72 objetivos apresentados no PDI, destacam-se no eixo acadêmico “Assistência Estudantil” o acompanhamento dos discentes atendidos por recursos oriundos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o aprimoramento do Programa de Avaliação Socioeconômica (PASE) e a sistematização da avaliação socioeconômica dos discentes (UFSJ, 2019b, p. 80-81). A superação das taxas de retenção e evasão e o total de auxílios concedidos são alguns dos indicadores para a efetivação desses objetivos.

Já no eixo acadêmico “Graduação”, destacam-se os objetivos de acompanhamento da evasão e retenção nos cursos da UFSJ, a ampliação das possibilidades formativas dos estudantes, o aperfeiçoamento dos programas de apoio acadêmico e a implementação de uma

política de formação de docentes para a Educação Básica. Os indicadores que direcionam a efetividade desses objetivos compreendem as taxas de retenção e evasão, as taxas de sucesso na Graduação (TSG), o conceito no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), e as ações decorrentes da política de formação de docentes da Educação Básica TSG dos cursos de Licenciatura (UFSJ, 2019b, p. 82-83). Além do mais, no eixo acadêmico “Pesquisa”, evidencia-se a promoção da divulgação da Produção Científica da UFSJ para a Comunidade Científica e para a Sociedade, visando fortalecer a relação entre universidade e sociedade (UFSJ, 2019b, p. 85).

Ainda no contexto do PDI, o eixo estrutural “Comunicação e informação” destaca a implantação e o aprimoramento dos sistemas integrados de gestão da instituição e o aprimoramento da governança na área de tecnologia da informação (UFSJ, 2019b, p. 97-98). Constata-se, assim, a demanda de uma sistematização da gestão para o atendimento dos discentes e demais usuários de forma eficiente.

O eixo estrutural voltado para a “Internacionalização”, além disso, aborda a inclusão social e o racismo, prevendo a implementação de uma política linguística como ferramenta da internacionalização, tendo como uma de suas ações: “Valorização do multiculturalismo e a inclusão social e combater a xenofobia, o racismo e o preconceito de qualquer natureza” (UFSJ, 2019b, p. 101). A contribuição para a diminuição das desigualdades e assimetrias sociais também é mencionada: “Ampliação da colaboração sul-sul, em especial, com a recepção de discentes provenientes de países subdesenvolvidos e de baixa renda *per capita*” (UFSJ, 2019b, p. 102).

Tais objetivos são vistos como avanços e como um movimento para a quebra do “mutismo brasileiro” (Freire, 1967, p. 69), que distancia o público e o popular. Há um interesse retórico na participação do povo e nas demandas que dele surgem. Embora os documentos desenvolvidos pela UFSJ retratem uma aparente vontade institucional de promoção do diálogo, a presente pesquisa busca analisar a efetiva materialização dessa vontade frente aos desafios do silenciamento e das estruturas de poder.

Naquelas condições referidas se encontram as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas. Lá, também, o “mutismo” brasileiro. As sociedades a que se nega o diálogo — comunicação — e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico. [...] A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições. (Freire, 1967).

Assim, faz-se essencial reconhecer esse movimento em busca de uma democratização dos espaços das instituições federais. A importância de uma gestão que considere os aspectos supracitados e movimente-se a favor da superação dos excessos burocráticos que invalidam as experiências e demandas dos sujeitos é íntima à luta contra os silenciamentos tratados durante essa pesquisa, um tema que será abordado a seguir.

4.3 O reconhecimento das relações étnico-raciais alinhado à ação político-legislativa da UFSJ

No âmbito da UFSJ, mesmo ao observar que a implementação de políticas de cotas monta-se sobre um processo gradual, afirma-se que no primeiro ano da legislação a universidade reservou 50% das vagas para os sistemas de cotas. Segundo o grupo de pesquisa, ensino e extensão Tugu-Ná da UFSJ (UFSJ, 2022), a partir de uma roda de conversa — em 29 de agosto de 2022 — realizada para discutir o marco de 10 anos da Lei de Cotas, a universidade aderiu à política de cotas a partir de 2009 por meio da:

Resolução CONSU 022/2009, que estabeleceu uma reserva de metade das vagas de todos os cursos para alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas, e sobre este percentual aplica-se cotas raciais de acordo com os percentuais de negros, pardos e indígenas em Minas Gerais, de acordo com o Censo do IBGE (Borges, 2017, p. 76).

Partindo dessa adesão, torna-se fundamental para esta pesquisa compreender o processo de heteroidentificação dentro do Programa de Ações Afirmativas e Letramento Racial, bem como a relevância de propostas, projetos e políticas voltadas para a assistência estudantil universitária.

Segundo o Edital n.º 002/2021 (UFSJ, 2021a) do processo seletivo do sistema de seleção unificada (SiSU), para ingresso nos cursos de graduação da UFSJ no 1º semestre de 2021, as siglas 1B1 – AF1B1 ou L2 referem-se aos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Já a ação afirmativa 2B1 – AF2B1 ou L6 reserva, independentemente da renda, 50% das vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que (art. 14, II, Portaria Normativa n.º 18/2012) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (UFSJ, 2021a).

Dessa forma, o conhecimento sobre a heteroidentificação constrói-se como parte do processo para a concessão de cotas dentro das políticas de ações afirmativas. Entende-se que a autodeclaração é a etapa inicial e primordial que antecede a avaliação da Comissão de Heteroidentificação formada dentro das instituições federais de ensino. No entanto, ela não se prova mais como única exigência para a concessão da vaga, visto que:

Inicialmente, o procedimento para ingresso pelas cotas previa que a autodeclaração como preto/pardo suficiente para o candidato ser considerado apto a concorrer às vagas dos cotistas, explica Vítor. Com o passar dos anos, entretanto, utilizar apenas a autoidentificação passou a ser questionável, uma vez que foram constatados usos indevidos das cotas ou até mesmo fraudes. Na UFSJ, a heteroidentificação passou a ser prevista como critério complementar da autoidentificação para candidatos às cotas raciais na UFSJ a partir do edital Sisu 2018-2 (UFSJ, 2024).

A Resolução n.º 014, de 31 de maio de 2019 (UFSJ, 2019a), regulamenta os procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros (pretos e pardos – PP) para fins de preenchimento das vagas reservadas nos cursos de graduação da UFSJ. Assim, desde o SiSU 2019-2, a Comissão de Heteroidentificação, constituída por colaboradores reconhecidos por suas contribuições dentro das pautas raciais, tornou-se parte integrante dos processos seletivos de graduação da UFSJ.

O processo de heteroidentificação na UFSJ prevê três fases distintas nos ritos ordinários (ingresso via SiSU) e extraordinários (denúncias) de aferição: avaliação da foto para autoidentificação, avaliação presencial ou por vídeo (conforme o edital) e fase recursal (UFSJ, 2019a). Ademais, a Portaria SGP/SEDGG/ME n.º 14.635 (Brasil, 2021), de 14 de dezembro de 2021, altera a Portaria Normativa SGP/MP n.º 4, de 6 de abril de 2018, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para o preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014. A Comissão de Heteroidentificação é orientada também pelos termos do Art. 50 da Lei n.º 9.784/1999 (Brasil, 1999), que determina a motivação pelos atos administrativos. Isso visa valorizar o direito e a garantia dos/as interessados/as em conjunto com um processo de administração regularizado, registrado e justificado. No âmbito das cotas nas instituições de ensino, a UFSJ, por meio da Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de São João del-Rei (Ascom), expõe no Boletim nº 462 de 2020 que:

A autoidentificação do candidato é o primeiro passo para o reconhecimento do candidato como negro, e envolve diversos fatores pessoais/sociais que criam o sentimento o pertencimento. Contudo, o papel da política afirmativa procura atender a população que fenotípicamente é reconhecida como negra e, como consequência, passível de discriminação, que imprime aos mesmos a falta de oportunidades ao longo da vida por simples fatores como a cor da sua pele, textura do cabelo e outros aspectos corporais da origem negra (UFSJ, 2020).

Nesse âmbito, o Edital n.º 002/2021 (UFSJ, 2021a) propõe uma validação fundamentada exclusivamente no fenótipo dos candidatos, tendo como documentação comprobatória o preenchimento do Termo de Autoidentificação, uma ou mais fotos de autenticidade da identificação, uma fotografia digital recente e um vídeo individual com a autodeclaração.

No contexto nacional, o Decreto n.º 11.785, de 20 de novembro de 2023, instituiu o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA), que confere no âmbito da administração pública federal direta a promoção dos direitos e equiparação de oportunidades destinadas às populações negra, quilombola e indígena, pessoas com deficiência e mulheres. As ações afirmativas são conceituadas em seu Art. 2º como: “os programas e as medidas adotadas pelo Poder Público para corrigir as desigualdades e promover a equidade e os direitos de grupos sociais historicamente discriminados” (Brasil, 2023b).

Ademais, a assistência financeira, que inclui a concessão de bolsas e auxílios de garantia ao acesso e à permanência em instituições de ensino, políticas de acessibilidade e destinação de recursos, enquadra-se nas modalidades de ações afirmativas (Brasil, 2023b), e dentro da perspectiva do PFAA, regido pelos seguintes princípios:

Art. 3º São princípios do PFAA:

- I - a transversalidade, a interseccionalidade e a intersetorialidade nas políticas públicas na perspectiva de gênero, de raça, de etnia e de pessoas com deficiência;
- II - o respeito à autodeterminação, à integridade e à plena efetividade dos direitos das populações negra, quilombola e indígena, das pessoas com deficiência e das mulheres; e
- III - a participação e o controle social nas políticas públicas (Brasil, 2023b).

O PNAES, criado pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010b), sofreu alterações em julho de 2024, implementadas pelas Secretarias de Educação Superior (Sesu) e de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), com o objetivo de garantir e ampliar a permanência dos/as estudantes em universidades. Ele tem como foco os/as estudantes que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que busca combater a evasão

universitária, majoritariamente alimentada pela falta de suporte econômico e social desses/as estudantes trabalhadores/as. Dessa forma,

[...] a assistência estudantil objetiva o provimento dos recursos que são necessários para transpor obstáculos e demais impedimentos do bom desempenho acadêmico, criando condições para que ele tenha o desenvolvimento efetivo com boa atuação, reduzindo o abandono e trancamento de matrícula (Vasconcelos, 2010 *apud* Fava; Cintra, 2022, p. 3).

O Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010c) constitui-se também como marco significativo para o reconhecimento legal da necessidade de garantir a igualdade à população negra. Ele define conceitos como discriminação racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, políticas públicas e ações afirmativas. Seu Art. 2º estabelece como “dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade” (Brasil, 2010c), seja ela política, cultural, econômica, empresarial, esportiva ou religiosa.

Portanto, esse movimento de assistência e o desenvolvimento de projetos, programas e políticas voltadas para os/as estudantes advém de um impulsionamento à democratização do ensino e de suas condições de existência. Dito isso, esta pesquisa comprehende que:

O acesso e permanência de estudantes negros e pobres nas universidades é uma pauta protagonizada historicamente pelos movimentos negros por meio da agenda das ações afirmativas. Trata-se de uma luta que inspira e mobiliza muita gente a resgatar o que foi conquistado, por isso é responsabilidade da sociedade civil organizada olhar para essa história, analisá-la e apontar possíveis caminhos para aperfeiçoar as políticas públicas que garantam direitos para a juventude negra (Barboza, 2024, p. 6).

Contudo, é importante ressaltar que o assistencialismo não é a solução final, mas somente um processo paliativo. A evolução deve ir da assistência para a existência com equidade, do berço ao final da vida, em uma genuína democracia dos/as trabalhadores/as e, portanto, do povo. O enfrentamento aos ideais meritocráticos, silenciadores e racistas vem se refletindo cada vez mais nas proposições legais nacionais, mas ainda se mostra vulnerável aos mecanismos de defesa no contexto neoliberal. Apesar disso, é inegável que as:

Ações afirmativas, como a política de cotas, resgatam a memória e a justiça para a população negra e indígena, e esboçam uma nova paisagem nas universidades e na sociedade. O Brasil é um país forjado pela exploração do trabalho, conhecimento e tecnologia da população negra, pelo etnocídio das

populações indígenas, extermínio da juventude negra, e discriminação de pessoas com deficiência. A Lei de Cotas gerou uma transformação dentro e fora das universidades, visto que a renovação curricular, a valorização dos saberes e contribuições de grupos historicamente discriminados passaram a constituir a formação acadêmica, e, consequentemente, a enriquecer as formas de pensar e construir a sociedade (Barboza, 2024, p. 7).

No que diz respeito à assistência estudantil da UFSJ, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) é o órgão que está diretamente relacionado à gestão dos programas, projetos e políticas “de assistência, de permanência, de saúde e atividades esportivas, culturais e sociais dirigidas ao discentes da UFSJ” (UFSJ, 2024).

É crucial entrelaçar a construção das políticas supracitadas com a transformação social. Nesse sentido, bell hooks (2017) discute a ocupação de espaços historicamente negados para pessoas negras, afirmando que:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias — que buscam devolver vida a uma academia moribunda e corrupta (hooks, 2017, p. 45).

Portanto, qual seria o papel do Letramento Racial dentro desta perspectiva? Conforme Madjiguene Rangel et al. (2024, p. 3), “o Letramento Racial e Letramento Racial Crítico buscam romper com o sistema racista da sociedade, de modo que todos/as possam lutar por uma sociedade mais justa, equânime e antirracista”. Assim, o Letramento Racial constitui-se, também, como um conjunto de ferramentas pedagógicas (Rangel et al., 2024, p. 3) que visam dar voz, visibilidade e ação a pessoas, comunidades e sociedades historicamente, estruturalmente e institucionalmente apagadas, (re)conhecendo suas diversas culturas, movimentos políticos e territórios. Interpreta-se, dessa forma, que o “Letramento Racial é uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos” (Skerrett, 2011, p. 314).

No âmbito legislativo, a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Na UFSJ, o Programa de Ações Afirmativas e Letramento Racial, coordenado pela PROAE, tem como movimento primordial desenvolver uma série de ações, em busca de promover a inserção de estudantes negros em programas de ensino, pesquisa e extensão, tendo como objetivo principal:

[...] fomentar, por meio de auxílio financeiro na forma de bolsas, a participação e permanência de estudantes negros dos cursos presenciais de graduação da UFSJ, em atividades dialógicas sobre letramento racial e relações étnico-raciais fortalecendo a proposta de ações afirmativas destinadas à da população negra (UFSJ, 2023).

O Programa conta com seis bolsas no valor de R\$400,00, distribuídas pelos seis *campi* da UFSJ. Vale ressaltar que a bolsa é acumulável com bolsas e auxílios de outros programas acadêmicos e de assistência estudantil, não gera vínculo empregatício e é isenta de imposto de renda (UFSJ, 2023).

Quanto aos requisitos para a aquisição da bolsa do Programa, o edital nº 010/2023/PROAE estabelece a necessidade de:

4.1. Estar regularmente matriculado(a) em curso de graduação presencial na UFSJ; 4.2. Autodeclarar-se negro (preto ou pardo) com aprovação pela Comissão de Heteroidentificação da UFSJ; 4.2.1 Os alunos NÃO ingressantes pelas Políticas de Ações Afirmativas (AF1B - L2 e AF2B - L6) serão submetidos ao rito de aferição da autodeclaração previsto na Resolução nº 14/2019, caso seja contemplado; 4.3 Não ter previsão de formatura no período de vigência do Programa (UFSJ, 2023).

Os desafios do trabalho com a diversidade e o (re)conhecimento das identidades historicamente apagadas são inúmeros, especialmente ao compreender os aspectos e impactos sistemáticos de um sistema social, econômico e político que se sustenta nas desigualdades e nas falsas moralidades constituídas como modelos a serem incorporados. Apesar disso, bell hooks (2017) reivindica, a partir de sua experiência como educadora, que:

Apesar da política progressista e do meu envolvimento profundo com o movimento feminista, eu nunca havia sido obrigada a trabalhar num contexto verdadeiramente diverso e não tinha as habilidades necessárias. É o caso da maioria dos educadores. [...] É por isso que tantos se aferram obstinadamente aos velhos padrões. Trabalhando para criar estratégias de ensino que abrissem espaço para o aprendizado multicultural, constatei a necessidade de reconhecer aquilo que em outros textos de pedagogia chamei de diferentes “códigos culturais”. Para ensinar eficazmente um corpo discente diverso, tenho que aprender esses códigos. E os alunos também têm. Esse ato por si só transforma a sala de aula (hooks, 2017, p. 58-59).

Em articulação, Freire (2020) entende que, perante dificuldades como essas, surgem as “situações limite”. Estes são mecanismos de defesa que impedem a transformação e a revolução, limitando os agentes à formação de perspectivas conformistas e massificadas. Dessa forma, o questionar reflexivo, foragido de achismos e da “ignorância epistemológica” (Mills, 2023), movimentará não a busca pelas respostas concretas, mas pela construção esperançosa de possibilidades críticas em uma perspectiva multicultural, com educadores/as formados/as a partir disso. Dentro da essencialidade humanizadora da pesquisa documental, reconhecer as “situações limite” e a vulnerabilidade dos opressores é de extrema importância. Conforme Freire,

[...] o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível (Freire, 2020, p. 54).

Com base na pesquisa de Mizael (2017), é essencial analisar as violências, sejam ruidosas ou silenciosas, contra as identidades negras. Portanto, acessar e explicitar a construção da (in)visibilidade das relações étnico-raciais na gestão pública da UFSJ, além de (re)conhecer os entendimentos e reflexos da branquitude, são passos inerentes a um processo transformador. Entende-se, então, a branquitude como um fator determinante sobre:

[...] o que é legítimo ou não, em uma sociedade que não questiona sua prática mantenedora dessa mentalidade e seus privilégios por pertencer a um determinado grupo racial. Nesse cenário, ao mesmo tempo em que se discute o — problema do negro na sociedade brasileira, privilegia-se o debate sobre a opressão de classe (exclusivamente de cunho econômico) sobre as demais formas de opressões, sendo essa mais uma forma de silenciar os conflitos raciais (Mizael, 2017, p. 63).

Ao afirmar que a branquitude determina o legítimo e descartável, adentra-se na noção de epistemicídio, uma marca dos processos educacionais acadêmicos. O epistemicídio, aqui considerado como parte constitutiva do dispositivo da racialidade, é “um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados” (Carneiro, 2023, p. 87). Carneiro ainda considera que:

Através do epistemicídio — que é uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão — as pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente. Destaco também, dentre os elementos do dispositivo da racialidade, as múltiplas interdições das pessoas negras que, além de serem assassinadas intelectualmente, são interditadas enquanto seres humanos e sujeitos morais, políticos e de direito (Carneiro, 2023, p. 14).

Ao considerar o poder e suas aplicações no dispositivo da racialidade, o epistemicídio ocorre como manifestação desse movimento hierárquico que, essencialmente, institui silêncios e destitui a produção de cultura, identidade e conhecimentos advindos dos sujeitos negros brasileiros.

Em síntese, desde a convocação de Romero, a intelligentia [sic.] brasileira não deixou, à maneira de Foucault, de interrogar esse “objeto” e, simultaneamente, de excluí-lo como sujeito de conhecimento. O não reconhecimento dos intelectuais negros e a objetificação de militantes negros como fontes primárias de pesquisas são fatos que antecipam o tema do epistemicídio e que opera em estreira consonância com o dispositivo da racialidade (Carneiro, 2023, p. 49).

Essas afirmações são consequência de uma apropriação histórica crítica das identidades violentadas. Kabengele Munanga (2024) retrata o processo de miscigenação no Brasil como uma tentativa negacionista da identidade negra, em que:

[...] a elite “pensante” do País tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças a ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado, e, por outro, garantir o comando do País ao segmento branco [...] (Munanga, 2024, p. 82).

Esses conflitos raciais, por sua vez, surgem da recusa do não-lugar da identidade negra na sociedade e de uma construção política que impede um pertencimento étnico-racial integral e digno. Segundo Munanga (2005), toda a sociedade possui aparatos para esse silenciamento, e, portanto, estes aparatos refletem-se instrumentalmente na manutenção e permanência do sistema capitalista, imperialista e neoliberal.

Segundo Mills (2023), o ato de ignorância quanto aos aspectos raciais denuncia não somente um bloqueio cognitivo geral de reconhecimento do papel de tais fatores, mas também a construção de uma epistemologia da ignorância. Essa epistemologia bloqueia a compreensão do racismo como um dos pilares do colonialismo e de suas dominações ainda

prósperas na sociedade. Jameson, no contexto da obra de Mills (2023), descreve o colonialismo como um sistema em que:

um segmento estrutural significativo do sistema econômico como um todo está agora localizado em outro lugar, além da metrópole, fora da vida cotidiana e da experiência existencial do país de origem [...]. Essa disjunção espacial tem como consequência imediata a incapacidade de compreender a forma como o sistema funciona como um todo (Jameson, 1990, p. 50-51 *apud* Mills, 2023, p. 117-118).

Assim, o mundo para os colonizadores torna-se opaco e ilusório, impossibilitando-os de reconhecer as relações de poder que eles próprios sistematizaram e conceituaram nas realidades racializadas. A ignorância, sendo assim, atua como um mecanismo alucinógeno conceitual para a permanência de seus privilégios. A ignorância, conclui-se, é realmente uma bênção.

Dessa maneira, o contrato racial cria, justifica e mantém a narrativa ilusória em prol de seus autores. Há uma suposta responsabilização do Estado pelas violências contra pessoas não-brancas, refletidas em algumas legislações. Todavia, o ato de não dar nome às coisas, aos sujeitos envolvidos e às violências construídas através dos anos inexistir dos corpos negros, afeta diretamente a produção de conhecimento e análise social, impactando, também, na aplicação efetiva de políticas públicas. A supremacia branca não foi e não será, segundo as normas coloniais ainda vigentes, admitida como um mecanismo de poder, porque esse reconhecimento quebraria o contrato racial.

É o corpo enquanto entidade capturada por forças externas que almejam aliená-lo com os simulacros e simulações, domesticá-lo com as imagens, subordiná-lo ao consumismo e por fim controlá-lo para a servidão. A verdade é essa: o corpo colonizado não é posse de quem o habita, mas de um sistema que modela, regula e monetiza, transformando a existência em produto. Corpo produto, corpo extensão da máquina colonial, corpo que trabalha, obedece, ocupa o espaço de forma previsível e segue uma linha reta – a linearidade imposta por uma narrativa histórica e política muito cômoda (Pereira, 2025, p. 22).

Para os agentes da dominação, momentos históricos como a escravidão e o genocídio de povos não-brancos não são nada além de meros momentos do passado, uma vez que, na atualidade, existem políticas que provêm os direitos de qualquer cidadão brasileiro. A ideia do contrato racial impede que esses momentos sejam compreendidos como ainda presentes na sociedade e, para além disso, como fundamentos dos movimentos neoliberais e capitalistas

contemporâneos. O passado se perde sob a justificativa mínima de que foi o que aconteceu e, naturalmente, não poderia ter sido realizado de forma diferente. Sob a ótica norte-americana, bell hooks (2017) destaca:

Pouco se fala sobre classe social nos Estados Unidos, e em nenhum lugar há um silêncio tão intenso acerca da realidade das diferenças de classe quanto nos contextos educacionais. É significativo que as diferenças de classe social sejam particularmente ignoradas nas salas de aula. [...] E, mesmo que entremos aceitando a realidade das diferenças de classe, em nossa maioria ainda acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas (hooks, 2017, p. 235).

Assim, hooks (2017) defende que as estratégias para combater os interesses individualistas brancos, os quais também reverberam nas identidades negras, são provenientes do contato e do reconhecimento dos sujeitos diretamente impactados pela história, economia e cultura. Isso desenvolve, dessa forma, consciências críticas coletivas que contrariam a exclusão e a visão dos corpos negros como corpos estranhos.

Já o corpo inconformado é fratura e ruptura, um organismo em permanente transmutação, recusando-se à fixidez imposta. Ele se movimenta entre o simbólico e o material, habitando o desconforto da descolonização e enfrentando a hostilidade do corpo conformado, que o rejeita e o violenta para manter sua própria estabilidade. [...] Mas o inconformismo aqui não é um mero ato de rebeldia, mas um posicionamento epistemológico dissidente e político que desestrutura a linearidade histórica colonial e questiona suas permanências. Esse corpo transgride: ele se desvia, se recria, se expressa em linguagens disruptivas – seja através da arte, da moda, da performance ou da resistência política. O corpo inconformado, portanto, deseja ser autêntico e por isso não consegue repousar na tranquilidade da conformação, pois sua própria materialidade é um espaço de contestação (Pereira, 2025, p. 23).

Entende-se, assim, a educação superior como um dos espaços para explorar esse reconhecimento. Dentro desse espaço, as licenciaturas, por formar educadores/as da Educação Básica, devem abordar criticamente os efeitos e mecanismos em torno das relações étnico-raciais para a conscientização de educadores/as e de alunos/as que eles mediarião. De acordo com Freire, no contexto de seus “círculos de cultura”¹:

O círculo de cultura - no método Paulo Freire - re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, comprehende-o como projeto humano. Em diálogo circular,

¹ Trecho da apresentação do livro *Pedagogia do Oprimido* (2020) em “Aprender a dizer sua palavra”, escrita pelo Professor Ernani Maria Fiori.

intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (Freire, 2020, p. 24).

A intersubjetividade provocada no trecho acima reafirma a força existente no coletivo, na tomada de consciência que este coletivo suscita. Quando bem mediada, através das indagações, das inconsistências apontadas nas realidades, das recusas ao que é continuadamente implantado nos corpos oprimidos, possibilita o encanto pelo presente e pelo que pode vir a ser a vida, e, dessa forma, germina a potência transfigurativa nos movimentos formativos.

4.4 As Licenciaturas da UFSJ: a gestão pública e as relações étnico-raciais

Esta seção busca compreender a construção geracional das licenciaturas nas instituições federais. A análise da evolução de seus princípios, normas e habilidades exigidas dos futuros educadores reflete diretamente o contexto educacional brasileiro. A hipótese é de que o silenciamento age como um mecanismo de manutenção das inconsistências sistêmicas na gestão pública. Portanto, esse silenciamento só pode ser superado pela pressão contínua e conjunta daquelas pessoas que são silenciadas, assim como pela conscientização de quem mantém e se beneficia do sistema atual.

Adentrando na base estrutural de formação no nível superior, encontram-se algumas resoluções com essencialidade de destaque. A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, enfatiza (Brasil, 2002a, p. 1) a preparação para a docência por meio do “acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural”. O documento, no Art. 3º, também propõe que a “aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais” (Brasil, 2002a, p. 2) seja um princípio fundamental. Além disso, na construção dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, afirma-se a sociedade democrática e o papel social da escola como essenciais para a formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), que se destina à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, determina que o/a egresso/a do curso de Pedagogia deverá estar apto/a a (Art. 5º): “IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” (Brasil, 2006). E, também, “X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Brasil, 2006).

A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, propõe 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 (Brasil, 2015). O texto considera princípios como a igualdade de acesso e a permanência na escola, a liberdade de ensino, o pluralismo de ideias, e a valorização da diversidade e da experiência extraescolar como elementos fundamentais para a democratização da educação e da gestão escolar. Ele define a docência como uma prática pedagógica intencional, pautada em valores éticos, políticos e culturais, e o currículo como um instrumento de construção de identidade, cidadania e respeito à democracia. Destaca-se, ainda, a educação em direitos humanos como um direito fundamental e essencial à formação docente e à promoção da democracia (Brasil, 2015, p. 2). O documento também ressalta:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015, p. 4).

Esse projeto social, político e ético abre espaço para a desconstrução de um ideal de opressão que perpassa a sociedade brasileira desde sua origem. A formação de sujeitos conscientes de seus direitos, privilégios, opressões, cultura e história possibilita a construção transformativa de um corpo social e político, ativo e crítico em suas vivências, falas e ações.

Em uma discussão acerca do sistema feudal, por exemplo, Freire (1979) denota que o sujeito existia sob uma instância social na qual

[...] vivia vencido, esmagado e “mudo”, uma forma política e social cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade, política e social. A solidariedade social e política, também, a que não poderíamos chegar, tendo parado, como paráramos, na solidariedade privada, revelada numa ou noutra manifestação como o “mutirão” (Freire, 1979, p. 80).

O documento de 2015 (Brasil, 2015) também perpassa a necessidade de um projeto de formação que articule a instituição federal de educação superior e o sistema de educação básica, destacando “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015, p. 5). O texto insiste na relação entre teoria e práxis, considerando a realidade dos sujeitos dentro das instituições de educação, afirmando a “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças” (Brasil, 2015, p. 6). Além do mais, ressalta-se que os formandos devem:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (Brasil, 2015, p. 8).

O texto também reconhece a importância de um núcleo de estudos integradores que fomente a participação dos discentes em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (Brasil, 2015, p. 10-11).

Esse núcleo reforça a relevância da expansão e ampliação dos conhecimentos por meio da troca e da coletividade, associando a teoria à práxis, como exemplificado pelos Grupos de Pesquisa — os quais estão contemplados, ulteriormente, em outra seção (4.5) deste trabalho. Em suma, a construção quanto à relevância das relações entre realidade e teoria no campo da formação docente em nível superior se mostram presentes.

Por conseguinte, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação (Brasil, 2019). Este documento já introduz a ideia do conhecimento quanto à “estrutura e a governança dos sistemas educacionais” (Brasil, 2019, p. 2) como competência necessária para o profissional. Somado a isso, inserem-se conceitos como igualdade, equidade e o diálogo perante os processos educacionais.

No quesito engajamento profissional, o documento exige o “Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (Brasil, 2019, p. 19), com habilidades como:

3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado. 3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. 3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança (Brasil, 2019, p. 19).

Por fim, a Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, dispõe (Brasil, 2024) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Um dos princípios da formação envolve:

VII - a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teóricoepistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos

profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; VIII - a equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza; [...] X - o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2024, p. 4).

Ademais, o documento também aborda a garantia e a compreensão quanto à diversidade étnico-racial. Da mesma forma, promove, nos cursos, a identificação investigativa e integralizadora de problemáticas socioculturais e educacionais enfrentados na realidade da sociedade, o que inclui as “exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero,性uais e outras;” (Brasil, 2024, p. 8).

O processo evolutivo dos documentos legislativos retrata a construção de princípios democráticos e o reconhecimento de corpos não-brancos, bem como sua inclusão em espaços educacionais. Faz-se imprescindível reafirmar que esse processo é resultado não de uma benevolência estatal, mas de lutas sociais advindas de sujeitos afetados pela lógica colonialista.

Contudo, comprehende-se que, justamente por essa construção ocorrer em uma lógica capitalista neocolonial, a implementação e superação das dificuldades acerca da democratização da educação e de seus demais aspectos encontram barreiras que prejudicam uma execução e construção completa e radicalizada que escape à lógica assistencialista implementada pelo Estado. Como destaca Pereira (2025):

Novidade? Não! Apenas o sistema fazendo o que sempre fez: reterritorializar a seu gosto. Deleuze e Guattari já flagraram o sistema-segredinho lá em 1996: toda vez que uma linha de fuga começa a dançar solta demais, isso é, rompe com os fluxos dominante para criar para si processos de desterritorialização, o sistema arregala os olhos, enruga a testa, e sagazmente corre pra capturar, enquadrar, assujeitar de novo aos mesmos propósitos de dominação anteriores ao escape, mas sob novíssima forma. É o momento da contraofensiva, item de política pública higienizada, o Estado puxando pelo cangote, colando um carimbo na testa: perigo moral, ameaça à infância, ideologia (Deleuze; Guattari, 1996 apud Pereira, 2025, p. 20).

Com o propósito de aprofundar a análise sobre as licenciaturas da UFSJ, foram investigados os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) presenciais ao longo dos

anos. A investigação, realizada pela autora e interpretada pelo *NotebookLM* — detalhada nos (2) Pressupostos metodológicos —, busca compreender a evolução das questões étnico-raciais, culturais, de diversidade e inclusão, bem como as consequências dos mecanismos herdados do colonialismo e suas adaptações no contexto neocolonial.

Primeiramente, considera-se a Resolução n.º 001, de 15 de janeiro de 2003, que determina a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico por curso e fixa diretrizes para a elaboração deste, visando abordar e explorar os objetivos do curso quanto aos seus egressos, envolvendo suas habilidades, competências e comportamentos na profissão e na vida (UFSJ, 2003). Essa resolução sofreu diversas alterações com o passar do tempo, mas a importância concentra-se na condição obrigatória da criação de PPCs na UFSJ.

Considerando os focos em relações étnico-raciais e na perspectiva democrática, os PPCs iniciais (versões de 2003-2008) tinham uma abordagem sobre os temas supracitados. Conforme a análise realizada pela ferramenta a partir da pesquisa realizada pela autora, “o foco era uma formação humanística ampla e cidadã, sem detalhar dimensões específicas da diversidade social” (*NotebookLM*, 2025), o que levava a uma descentralização indireta das causas referentes à desigualdade social e à necessidade de reconhecimento desses sujeitos. Dessa forma, apesar de considerar a continuidade dos processos de construção desses projetos, interpreta-se a existência setorial dos silenciamentos, ou seja, ao afirmar o silêncio como mecanismo, entende-se que ele opera entre as brechas, entre os diversos setores e detalhes existentes nos campos sociais como um todo.

[...] o Estado racial, ou supremacista branco, cuja função, *inter alia*, é salvaguardar o regime político como um regime branco ou dominado por brancos, aplicando os termos do contrato racial pelos meios apropriados e, quando necessário, facilitando sua reescrita de uma forma para outra (Mills, 2023, p. 127-128).

Em meados dos anos 2010, tendo em vista a aplicação da política de cotas de 2009 e a elaboração dos PPCs entre 2012 e 2017, iniciaram-se os movimentos direcionados e explícitos quanto às temáticas pautadas. A inclusão de disciplinas voltadas diretamente às relações étnico-raciais é um grande exemplo, como títulos como: Educação e Diversidade (presente na maioria das licenciaturas); Biodiversidade e Cultura; Formação Universitária e Profissional em Física e Química; Geografia da África e Relações Étnico Raciais; História da África; Literatura Africana de língua portuguesa; Literatura Brasileira Afrodescendente; Literatura Brasileira Indígena; Seminários de Prática Pedagógica; Arte-Educação: o ensino da cultura afro-brasileira e o teatro. Apresentadas em diferentes licenciaturas, todas essas

disciplinas retratam o crescimento do (re)conhecimento da elevada importância das questões raciais para a formação de professoras(es).

Os PPCs mais recentes, do período de 2019-2020, mostram mudanças significativas, impulsionadas pela implementação da heteroidentificação em 2019 e a criação do Programa de Ações Afirmativas e Letramento Racial em 2023. Esses programas visam assegurar a permanência de estudantes negros e em vulnerabilidade socioeconômica no ambiente acadêmico, além de promover o Letramento Racial. Embora as diretrizes institucionais reforcem essa base, a explicitação e o aprofundamento dessas temáticas variam entre os diferentes PPCs..

A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica, promove explicitamente uma atualização dos PPCs para atender às novas normas. Essa resolução integra temas como direitos humanos, diversidade e inclusão de forma transversal (Brasil, 2015). A revisão dos perfis de egresso nos PPCs desse período demonstra a intenção de capacitar os/as futuros/as educadores/as a identificar e superar exclusões sociais e étnico-raciais, promovendo a diversidade e combatendo a discriminação. Apesar de anteriormente já reconhecerem os aspectos sociais e econômicos, os PPCs atuais possuem uma linguagem mais direta e aprimorada.

Segundo a análise organizada pelo *NotebookLM* (2025), os PPCs buscam implantar as DCNs mais recentes (Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e a Resolução CNE/CP n.º 4/2024, que revoga a anterior), apesar de ainda não implementadas. Essas diretrizes reforçam a necessidade de currículos que garantam conteúdos sobre diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, LIBRAS e Educação Especial, e que promovam a apropriação de conhecimentos sobre história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários do Brasil.

A evolução dos PPCs das licenciaturas da UFSJ demonstra uma clara e substancial transição de uma abordagem implícita e genérica para uma integração explícita, formalizada e aprofundada das temáticas de diversidade, inclusão e relações étnico-raciais. Essa progressão é impulsionada por diretrizes nacionais e um amadurecimento institucional crescente, refletido na criação de disciplinas obrigatórias, na explicitação de objetivos de aprendizagem e no fortalecimento de ações institucionais de apoio (*NotebookLM*, 2025).

No entanto, reforça-se ainda a necessidade da materialização plena na formação de futuros educadores quanto aos aspectos estruturais e organizacionais, uma vez que a mera

menção em documentos ou a declaração de que certos temas são abordados pode não se traduzir em uma presença explícita, aprofundada e bem estruturada pedagogicamente nos cursos de forma geral. Dessa forma, abordar os aspectos étnico-raciais exige, em sua essência, um aprofundamento teórico e prático, estruturado por educadores/as que tenham a formação necessária para essa construção didática. Essa é, sem dúvidas, uma das principais dificuldades enfrentadas, já que há uma escassez de docentes negros/as no corpo acadêmico. Em suma, a falta de uma responsabilização institucional continua a impactar a educação brasileira, criando uma abordagem superficial que ignora a profundidade que o reconhecimento exige.

A análise dos PPCs revela, assim, pontos críticos, como a presença de referências como “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, e “O povo brasileiro”, de Darcy Ribeiro, em bibliografias de disciplinas sobre diversidade e relações étnico-raciais. A título de exemplo, no PPC da licenciatura em Filosofia da UFSJ em 2019, a disciplina “Educação e Diversidade”, que tem como propósitos a “formação e caracterização da sociedade e da cultura brasileiras. Políticas afirmativas, educação e relações étnico-raciais. Direitos humanos e relações de gênero” (UFSJ, 2019, p. 47), usa obras de Freyre, mas não inclui referências brasileiras que contrastem essa problematização, exceto pelas “Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, feitas pelo MEC.

Ao propor um redirecionamento do olhar, Mills (2023) argumenta acerca da necessidade latente de compreender o contrato racial como participante integral do modelo atual de sociedade. Esse contrato é reescrito ao longo do tempo para criar “diferentes formas de regime racial” (Mills, 2023, p. 116). Uma de suas manifestações consiste no “fracasso em formular certas perguntas”, pois “questionar essa base é uma transgressão dos termos do contrato social” (Mills, 2023, p. 116). Tendo isso em vista, formulam-se os seguintes questionamentos: por que existe uma sub-representação das pessoas negras em áreas acadêmicas? Por que as epistemologias do Sul não são propagadas e utilizadas em larga escala mesmo diante de novas políticas públicas que visam reconhecer a necessidade dessa apreensão outra do social e histórico-econômico?

Portanto, aqui, pode-se dizer, há um acordo para interpretar erroneamente o mundo. É preciso aprender a ver o mundo de maneira errada, mas com segurança de que esse conjunto de percepções equivocadas será validado pela autoridade epistêmica branca, seja ela religiosa ou secular (Mills, 2023, p. 52).

Carneiro (2023) destaca a existência e representação negada de intelectuais negros. E o que isso significa? Nesta análise, a exclusão prova-se programada, como o pressuposto de

Mills (2023). O sujeito negro é negado como fonte direta de saber, como ser capaz de produzir conhecimento formal e digno de presença nos campos acadêmicos, desenvolvendo, dessa forma, o epistemicídio: “A desmoralização cultural do Outro realiza a um só tempo a superlativização do Mesmo e a negação do Outro” (Carneiro, 2023, p. 102). Isso posto, o epistemicídio dentro do ambiente acadêmico opera na instância do:

[...] antagonismo entre discurso militante e discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade para o saber sobre o negro, enquanto o discurso do branco sobre o negro é legitimado. Via de regra, a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso fica manifesto nas referências bibliográficas utilizadas nas produções acadêmicas, nas quais figuram autores negros não brasileiros, e também no fato de que poucos intelectuais negros brasileiros alcançaram prestígio nacional e internacional (Carneiro, 2023, p. 48).

Os discursos, como estudado por Foucault na “Microfísica do poder” e abordado por Sueli Carneiro em sua análise do dispositivo da racialidade, informam-se a partir do dito e do não-dito (Foucault, 1979, p. 244 *apud* Carneiro, 2023, p. 27). Em uma das aulas descritas na obra “Em Defesa da Sociedade” (2005), Foucault aborda o questionamento: “É ou não é ciência? [...] não é necessário primeiro levantar a questão, se interrogar sobre a ambição de poder que a pretensão de ser uma ciência traz consigo?” (Foucault, 2005, p. 14-15). Trata-se de um questionamento à própria ideia de ciência e a noção de poder que ela carrega. Assim, questionamos também: o que é ciência? Ciência equivale a poder? Quem determina o que é e o que não é ciência? Quais são os padrões para essa definição?

Os discursos são formados no interior de saberes que se caracterizam pelo domínio de determinados objetos e pela produção de enunciados que se pretendem mais válidos que outros. Não há saber sem poder, assim como não há saber sem conflito, sem embate de várias posições distintas. A ciência institucionaliza a produção da verdade por deter o poder de produzir e distribuir os enunciados verdadeiros. E também de excluir, marginalizar o que estiver fora desse mundo da razão e da ordem (Coulouris, 2004, p. 115 *apud* Carneiro, 2023, p. 39)

Foucault (2005) considera o poder como um bem, tendo como papel central manter as relações de produção e produzir a hierarquização — dominação de classe. O poder não pode ser dado ou trocado, uma vez que “ele se exerce e só existe em ato” (Foucault, 2005, p. 21), constituindo-se como uma relação de força e, portanto, potente e influente diante de uma sociedade movimentada pelo capital, pela hierarquização e dominação, sendo “essencialmente

o que reprime" (Ibid.) Em suma, o autor (2005, p. 23) afirma que o poder político "tem como função reinserir perpetuamente essa relação de força, mediante uma espécie de guerra silenciosa e de reinseri-la nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até nos corpos de uns e de outros".

As relações de poder, dessa forma, impactam diretamente sobre a produção e validação do que pode vir a ser considerado como uma fonte de saber. Portanto, não é de se espantar a escassez de referenciais teóricos negros no âmbito acadêmico. Essa escassez reflete as reais raízes das instituições que, mesmo ao afirmar o reconhecimento de sujeitos negros e das violências que perpassam seus corpos e mentes, não apresenta movimentação efetiva para a inclusão e variação de intelectuais negros brasileiros ou não em sua grade formativa.

Assim, aprofundar a formação em temas étnico-raciais continua dependendo da intenção e necessidade dos próprios sujeitos, e não como um processo integrado à base de sua formação. Essa integração pode ser possibilitada através da introdução de pensadoras e pensadores que analisam e criticam ativamente os ideais silenciadores e violentadores das existências negras no Brasil, e que, da mesma forma, confirmam a premissa de que os movimentos sociais são um importante caminho para a transformação, visto que impõem o reconhecimento de parcelas da população historicamente negadas na construção da identidade e do conhecimento na sociedade.

4.5 Os Grupos de Pesquisa da UFSJ: a integração entre (re)conhecimento, identidade e os espaços acadêmicos

Aos que me ouvem, saibam que concordo com hooks e George quando disseram que "a nossa voz é uma voz ferida" e que "quando ouvimos uma voz ferida, também ouvimos a dor contida nesse corte: uma fala de sofrimento — muitas vezes esse é o som que ninguém quer ouvir." Por isso gritamos, para expurgar a dor e curar a ferida, pra que nos ouçam e deixem de nos ferir. Por isso grita este texto, por isso gritam estas palavras. Escrevo-as e elas gritam, não ouvem? Gritam-me neste temido som, de notas sustenidas, de dissonante melodia. Gritam e não querem soar harmônicas. Palavro esse som rasgado, nada lírico, que não agrada, sei, também não embala, que se dobra e amacia o ouvido (hooks, 2019, p. 293 *apud* Pereira, 2025, p. 58).

A investigação em torno dos Grupos de Pesquisa justifica-se pela necessidade em compreender de qual forma os sujeitos dentro da comunidade universitária promovem a integração entre o conhecimento adquirido em seus respectivos cursos e suas realidades. Com foco voltado aos aspectos de gestão e democracia e as relações étnico-raciais, a pesquisa

levou à identificação de seis (6) diferentes Grupos de Pesquisa ativos na UFSJ, descritos como:

[...] núcleos de trabalho científico na UFSJ formados por pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico que está organizado em torno da execução de linhas de pesquisa segundo uma regra hierárquica fundada na experiência e na competência técnico-científica. Esse conjunto de pessoas utiliza, em comum, facilidades e instalações físicas. São organizados em torno de linhas de pesquisa que lhe conferem sua identidade própria e são enquadrados, no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, sempre em uma área e em uma grande área do conhecimento (UFSJ, 2025).

Consideram-se, neste trabalho, os Grupos de Pesquisa, para além de seu conceito técnico supracitado, como “espaços alternativos de validação” (Carneiro, 2023, p. 119). Ao implicarem o contexto das relações étnico-raciais, estes espaços visam não somente o estudo e pesquisa em linhas de conhecimento, mas também um instrumento que pode vir — quando bem utilizado — a fornecer o apoio e a estima ao sujeito negro. Sujeito que, ao adentrar no Ensino Superior, defronta-se com inúmeras dificuldades, que, segundo Carneiro (2023, p. 116), refletem o “emprego das estratégias de negação, dúvida e não acolhimento” fazendo com que os “negros reiterem a ideia do não pertencimento à universidade, de que ali estão ‘fora de lugar’. É um convite à desistência e um estímulo ao fracasso acadêmico”.

No campo da gestão e democracia, encontra-se o Grupo de Gestão Educacional com Participação Social (GEPS), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Karina Klinke, com área predominante em Educação e grande área em Ciências Humanas, do qual a autora deste trabalho faz parte. O Grupo tem por objetivo:

[...] investigar a gestão educacional com vistas à participação social e ao desenvolvimento sustentável. Nossa meta é construir, coletivamente, melhorias à práxis gestora por meio de diferentes abordagens, visando ampliar as possibilidades de conhecimento, entendimentos, reflexões e atuação democrática. Pesquisadores, professores, estudantes, coletivos, movimentos sociais e populares têm oportunidade de avaliar a práxis da gestão pública e da autogestão na perspectiva de desenvolver meios eficazes de atender às demandas sociais (GEPS, 2023-2025).

Ainda abordando o GEPS, algumas ponderações são relevantes ao considerar a participação da autora neste movimento de estudo dentro do ambiente universitário. O GEPS é frequentado, em sua maioria, por graduandos da licenciatura de Matemática, por isso, ocorreu um grande impacto na autora durante os momentos de diálogo, uma vez que as perspectivas dos demais graduandos — inicialmente — mostravam-se engessadas, com uma

certa falta de criticidade, que pode levar a que os problemas sejam tratados com ingenuidade e superficialidade, acabando por manter os indivíduos na periferia do que abordam. Contudo, o movimento desses graduandos de buscar mais referenciais, conhecimento e questionar originou um interesse genuíno na autora em corroborar com essa construção. Em adição, a autora buscou trazer a temática étnico-racial para os estudos, uma vez que notou essa lacuna nas discussões, pretendendo provocar os graduandos a explorarem a essencialidade desse ângulo nas demais temáticas estudadas.

Outro grupo identificado é o Grupo de Estudos em Democracia na Educação Básica e Universitária - Daniel Calbino Pinheiro (GEDUCA), liderado pelo Prof. Dr. Daniel Calbino Pinheiro, também com área predominante na Educação e grande área em Ciências Humanas. Apesar de adentrar na temática democrática, não foram encontradas maiores informações quanto ao andamento do grupo.

No eixo das relações étnico-raciais, identifica-se o Grupo de Pesquisa e Estudo em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE), atualmente liderado pela Prof.^a Dr.^a Ana Caroline de Almeida. Esse grupo, pertencente à área de Educação e grande área de Ciências Humanas, resultou na publicação do *e-book* “A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE” (UFSJ, 2021b), organizado pela Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.

Todas as pesquisas se baseiam numa perspectiva epistemológica que inclui o diálogo, prioritariamente, com os Novos Estudos do Letramento (NEL), a Pedagogia de Paulo Freire e as reflexões de Mikhail Bakhtin sobre a linguagem. As pesquisas relatadas partem do pressuposto de que a escola, a sala de aula e a Universidade são espaços produtores de cultura, situados historicamente. Os processos educativos produzidos nesses espaços são mediados pelos(as) professores(as) e marcados por relações de poder e ideologia (UFSJ, 2021b).

Ainda nas áreas de Educação e Ciências Humanas, nota-se o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio Históricas em Educação (Nepshe), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Kelly Lislie Julio. Com divulgação presente no *Facebook*, o grupo promoveu, em 2017, o I Seminário Internacional do Nepshe: A pesquisa em História da Educação no Brasil e nos Estados Unidos, com o intuito de articular grupos e pesquisadores da área. Nesse evento, abordou-se a relevância do aspecto racial nas políticas públicas e sociais, contando com palestras, como “História da discriminação racial no Brasil do século XX: silêncios e desafios” (Nepshe, 2017), entre outras temáticas.

Na área de Psicologia, o Prof. Dr. Marcos Vieira Silva coordena o Grupo Processos Grupais e Articulações Identitárias, tendo como principais categorias de investigação:

a produção das formações identitárias nas corporações musicais (bandas e orquestras) de São João del-Rei e região, e suas articulações com o desenvolvimento da formação musical, tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista da construção de uma relação de afetividade no desenvolvimento do processo de criação musical; como uma dada produção cultural, no caso o fazer musical está associado a vieses de gênero, classe e etnia inseridas no contexto histórico e sócio-cultural; como o fazer musical promove o reconhecimento e a produção da identidade cultural (UFSJ, 2017).

Nesse grupo específico, através da perspectiva de Oliveira (2012), que cita o grupo de pesquisa como colaborador para com as questões de identidade, afirma-se o desafio de articular os processos identitários com a participação política dos sujeitos. Com relação à identidade como categoria, a autora confirma que “é um desafio para os que se propõem produzir conhecimento científico acerca dessa categoria compreender as nuances da produção identitária” (Oliveira, 2012, p. 12). A autora ainda observa que a etnia constitui um ponto de pertencimento, algo que conecta os sujeitos, isto é, um fator que produz conexão.

[...] verificamos que muitos autores relacionam o processo de construção de identidade grupal/coletiva ou participação (social, política e popular) com questões ligadas a gênero, etnia, poder, afetividade, memória, categorias profissionais, democracia, juventude, políticas públicas, ONGs, movimentos sociais, entre outros (Oliveira, 2012, p. 12-13).

Portanto, conforme Oliveira (2012), com base em Guareschi, a construção identitária coletiva é permeada pelas relações sociais.

[...] o que constitui um grupo é a existência, ou não, de relações, sendo que a intensidade e o tipo dessas relações variam de grupo para grupo. As relações, os objetivos e os interesses comuns constituem um grupo que deve ser considerado como algo mutável e dinâmico, que sempre pode surpreender a compreensão a respeito dele (Guareschi, 1998, p. 85 *apud* Oliveira, 2012, p. 19).

A essência de uma perspectiva democrática está na constituição do povo como produtor cultural e político, sendo a partir desse entendimento que Freire (1967) considera o homem, mais especificamente neste trabalho, o sujeito como “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua

abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 1967, p. 39). Sendo assim, essa construção identitária coletiva aprimora-se perante os envolvimentos sociais, nos quais o sujeito se reconhece e reconhece os outros. No âmbito educacional, Raymond Williams (2015) anseia:

[...] em primeiro lugar, que todos reconheçamos que a educação é algo comum, ordinário: trata-se, antes de mais nada, do processo de dotar todos os membros da sociedade com a totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns. Se começarmos por aí, podemos nos livrar das restrições remanescentes e fazer as mudanças necessárias. Não me refiro apenas às restrições monetárias, ainda que estas sejam ridículas e devam desaparecer. Penso também nas restrições mentais: a insistência, por exemplo, de que há um número máximo negociável - uma fração da população como um todo - capaz de fazer bom proveito da educação universitária, ou da educação preparatória para a universidade, ou de um curso de humanidades (Williams, 2015, p. 21).

Retomando os Grupos de Estudo encontrados, ainda no campo da Psicologia, destaca-se o grupo Gbalá: Psicanálise, Racismo e Políticas Públicas, coordenado pelo Prof. Dr. Roberto Pires Calazans Matos. Calazans (2024) afirma como significado do nome Gbalá:

Como diz Martinho da Vila, é uma palavra do idioma Yorubá que significa resgatar, salvar quem está em grande perigo. O resgatar é para nós o que retorna por uma série de transformações e práticas; são estes retornos que podem nos salvar do adoecimento, da tristeza, do não-pertencimento e que permite que introduzamos políticas e ações em saúde mental para lidar com o não pertencimento. Resgate dentro do campo do retorno para que um presente se transforme e um futuro seja possível (Calazans, 2024, p. 11).

Esse grupo se encaixa sob a lógica do (re)conhecimento dos sujeitos não-brancos e sua inserção nos espaços educacionais, bem como explora elementos como família, corpo, transmissão, memória e tempo. Da mesma forma, empreende a construção do pertencimento desses sujeitos e elementos nos espaços, pertencimento esse que envolve o “poder vir e chegar sem a necessidade de se defender das violências por um corpo visibilizado como um corpo inferiorizado” (Calazans, 2024, p. 18). Em consonância com Freire (1967), esse tipo de movimento permite que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas

relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 1967, p. 43).

Williams (1958) também enfatiza a cultura como algo comum. O autor discorre sobre a hierarquização do conhecimento e, mais especificamente, a hierarquização da cultura, resultando na exclusão da cultura e do conhecimento comum e, por consequência, na exclusão e desvalorização das pessoas que produzem e são parte dessa cultura, ou seja, o afastamento das pessoas comuns da cultura e do conhecimento.

O grupo Gbalá, por fim, trabalha com os silenciamentos existentes nas relações étnico-raciais, as histórias não contadas, a negação do passado não-branco marcado pelo escravismo e, hoje, pelo sistema neocolonial e capitalista (Calazans, 2024, p. 25). Relembrar essas histórias, culturas e vivências constantemente negadas de existência é parte fundamental de um processo de reconstrução identitária das pessoas não-brancas, uma vez que:

nada acontece em uma análise se não mergulharmos com cada um em sua história, o que inclui a maneira como ela é contada. É parte indissociável do processo e é exatamente por isso que, ao caminharmos, estamos recompondo o que terá sido. Quando dela nos retiramos, a história de uma vida estará refeita e, com ela, surgem caminhos alternativos (Vieira, 2021, p. 775 apud Calazans, 2024, p. 24).

Por essa razão, ao reafirmar a existência desses grupos e, mais especificamente, do Gbalá, que aborda profundamente as relações étnico-raciais no âmbito acadêmico, entende-se, mais uma vez, que esse movimento intenso de conscientização e reconhecimento para além das burocracias, são frutos diretos dos movimentos sociais. Essas ações buscam romper, coletivamente, com a “epistemologia da ignorância” (Mills, 2023) e fomentar uma dialogação, como aponta Freire (1967):

A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação. O clima desta, pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. Não há autogoverno sem dialogação, daí ter sido entre nós desconhecido o autogoverno ou dele termos raras manifestações (Freire, 1967, p. 70).

Assim, entende-se que a existência dos grupos supracitados não somente permite como desabrocha dessa dialogação proposta por Freire (1967). Os atos ativos de investigar e analisar promovem a rebentação dos laços reforçados dentro da “epistemologia da ignorância” (Mills, 2023) que, por sua vez, diante da potencialização desses movimentos, tornam-se cada vez mais singelos e desgastados, engendrando pouco a pouco e passo a passo mais espaços de retomada e resgate do que antes fora negado e retirado dos corpos oprimidos.

4.6 O curso de Pedagogia da UFSJ: um olhar, um movimento, uma resposta e as rachaduras nos Trabalhos de Conclusão de Curso

“Café, algodão, cana, escravidão; Alforriaram o nosso corpo; Mas deixaram a mente na prisão; Não! Abre logo a porra do cofre; Não tô falando de dinheiro, eu falo de conhecimento; Eu não quero mais estudar na sua escola; Que não conta a minha história; Na verdade, me mata por dentro; Me alimento da sabedoria de entidades de terreiro; Sou guerreiro da falange de Ogum, zum, zum, zum; Capoeira mata um, mata mil; Pedagoginga na troca de informação”
Thiago Elniño

Esta seção direciona o olhar para os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia da UFSJ que abordam questões étnico-raciais, culturais, de diversidade e inclusão. O objetivo é sustentar a hipótese de que os desdobramentos das questões fundamentais desta pesquisa são movimentados justamente pelos interesses dos próprios sujeitos, e não fomentados pela instituição específica.

Orientada por palavras-chave correspondentes ao tema, tais quais: racial; étnico; negro. Com base nas correspondências encontradas, por intermédio dos títulos dos TCCs, foram localizados e analisados oito trabalhos entre o 2º semestre de 2022 e o 1º semestre 2025:

- “A identidade cultural da comunidade da Tabatinga: preservação e educação das novas gerações” (Gilceia das Graças Pinto; Maria Aparecida Trindade Gertsch; Marielly Ribeiro de Paulo, fev. 2022);
- “Presenças e trajetórias de professoras negras na Universidade Federal de São João del-Rei” (Jaqueline Cristina Simião, 2023);
- “Capital cultural na educação: o debate na contemporaneidade” (Tamara de Moraes Lima; Camila Renata da Silva Melo; Samara Fátima da Silva, 2023);
- “Entre a burocracia e a democracia: Reflexões sobre o desvio de função nas escolas” (Renata Cristina Machado Costa et al., 2024);

- “Gestão democrática em escolas da rede pública estadual de São João del-Rei: vivenciamentos e atualidades” (Thaís Vitoria Ferreira, 2024);
- “Corpo bicha experienciando a Pedagogia” (Luiz Felipe de Araujo Pereira, 2024).
- “A gestão democrática na formação em pedagogia na Universidade Federal de São João del-Rei: uma análise documental entre 2019 e 2023” (Vitória Gabriela Oliveira Melo, 2025);
- “A formação em licenciatura na UFSJ: Estudo dos projetos pedagógicos dos cursos de formação docente a partir da Resolução CNE 002/2015” (Maria Emanuela Esteves dos Santos; Débora Cristina dos Santos Souza, 2025);

Esses trabalhos identificam as dificuldades gerais como a implementação efetiva da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), o racismo e o sexismno no ambiente acadêmico, a inclusão de elementos formativos voltados à valorização da diversidade étnico-racial brasileira, a imposição de uma cultura legítima, a heteronormatividade e cisnatividade presentes no currículo e nas práticas pedagógicas da UFSJ, e os excessos burocráticos nas relações escolares e universitárias. Esta seção do trabalho tem como foco os trabalhos de Simião (2023) e Pereira (2024), uma vez que ambos possuem como eixos norteadores as relações étnico-raciais e os corpos dissidentes presentes na licenciatura no curso de Pedagogia da UFSJ em suas análises.

Jaqueleine Simião (2023) disserta justamente quanto à trajetória de professoras negras na UFSJ, em que constata o apagamento dos corpos negros e reforça a questão do racismo e sexismno no meio acadêmico, complementando a crítica de Pereira (2024) — a ser explorada posteriormente — ao “Eu’ branco e excludente” (Pereira, 2024, p. 52). A autora aborda as vivências e desafios de professoras negras e quantifica a sub-representação docente, o que corrobora as rachaduras e fissuras do sistema. A autora relata um número significativamente baixo de mulheres negras docentes na UFSJ: “entre as professoras, apenas 14% são mulheres negras; quando considerado o contingente total de docentes da instituição, a porcentagem fica ainda mais gritante, já que somente 6% são mulheres negras” (Simião, 2023, p. 24). Especificamente, do total de 877 professores, apenas 53 são mulheres autodeclaradas negras — 11 pretas e 42 pardas —, o que representa explicitamente a (in)visibilidade étnico-racial no âmbito da UFSJ.

Nesse contexto, ao considerar os marcadores de Raça e Gênero, a autora menciona explicitamente o “racismo e sexismno no âmbito acadêmico”, afirmando que, embora não tenha “muita evidência” em alguns contextos, isso não o torna “menos doloroso ou que não

transcorra” (Simião, 2023, p. 8). Isso se alinha à tese de silenciamento e à sutileza das opressões supracitadas.

Ainda de acordo com esse estudo, “o aspecto que ficou mais evidente foi em relação ao racismo institucional alinhado a uma concepção do ‘não lugar’ que as docentes ocupam enquanto mulheres negras e intelectuais” (Simião, 2023, p. 20). Dentro das entrevistas realizadas com as professoras negras, remonta-se que existe uma demanda de “se afirmar mais do que todo mundo” (Professora A *apud* Simião, 2023, p. 21) para alcançar credibilidade, o que se conecta diretamente com a necessidade de apresentar um atestado de aptidão e com a ideia de que as professoras negras precisam constantemente reafirmar suas capacidades e merecimento neste espaço. Além de abordar a constância de obstáculos burocráticos e sistêmicos em suas trajetórias.

Ademais, este trabalho conclui a permanência de docentes negras no âmbito das universidades como um “ato de coragem” (Simião, 2023, p. 15) e, para além, como uma forma de inspiração às “discentes negras que queiram seguir a trajetória profissional” (Santos; Miranda, 2021, p. 3 *apud* Simião, 2023, p. 12).

O TCC que mais pareceu tocar a profundidade dentro do contexto trabalhado neste percurso fez-se no “Corpo bicha experienciando a Pedagogia” (Pereira, 2024), ao dissertar com sensibilidade e pessoalidade sobre suas experiências no curso de Pedagogia da UFSJ. Abarca com imponência as perspectivas colonialistas que marcam todo o contexto brasileiro, e, mais especificamente, as que perduram no âmbito da licenciatura em Pedagogia da UFSJ.

De repente, recobri-me de receio: a minha história? Um passo em retaguarda e roubo de Macabéa as palavras: “— Ah, mas eu não acho que sou muita gente”. Será que sou gente suficiente pra ter história importante? A ponto de ser contada? Que importância tem o que vivi? Que diriam as estradas que tenho percorrido até este momento? Os bordados, que em botões, floresceram-me à pele, adornando-me outro? [...] Percebi que minha história precisava ser contada. Não apenas como um exercício de memória, mas também como um ato político de resistência, pra entender os percursos que meu corpo, escritor de minha história, percorreu, de onde veio, como tropeçou, como foi constrangido, aprisionado e como libertou-se para descolonizar-se (Pereira, 2024, p. 6-7).

Dentro dos questionamentos provocados, afina-se à compreensão de que a história, a cultura e conhecimento são feitos por todos e, portanto, quando sua produção e construção faz-se contida a uma parcela determinada da sociedade, culmina-se na eliminação das multiplicidades que compõem o todo social, expulsando os sujeitos que não se encaixam nessa lógica, mas, ainda assim, buscando integrá-los forçosamente a essa lógica social

homogênea. Assim, no contexto acadêmico e, mais especificamente, no curso de Pedagogia da UFSJ, essa retenção remonta-se a partir de reproduções ingênuas e/ou planejadas no currículo do curso. Currículo este, compreendido por Pereira (2024), como não somente:

[...] aquilo que está estruturado, vai muito mais além daquelas disposições documentadas, nas ementas. O currículo transcende o papel; se enraíza no cotidiano, no que é vivido, no que é atravessado. Currículo é tudo que acontece na formação de pessoas nos processos educativos e manifesta-se também nos discursos proferidos em sala de aula, nas relações interpessoais, na distribuição de poder simbólico e na legitimação ou exclusão de certas identidades e experiências (Pereira, 2024, p. 33).

A organização do currículo no curso demonstra, seguindo sua linha de pensamento, uma lacuna que “por sua vez, denuncia uma resistência intencional de um sistema que teme questionar suas próprias bases” (Pereira, 2024, p. 33). O encaixe de tal linha de pensamento nos silêncios apresentados durante a construção deste próprio trabalho é arrematadora. Para além dos silêncios, ele retoma a superficialidade dos discursos como um dos principais perigos dentro do ambiente acadêmico ao questionar que:

E essa superficialidade no trato das questões não é perigosa, especialmente para um ambiente onde ocorre construção de saberes? Freire me contou lá em 2015 que “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.” Não teria ele abalado as estruturas do sistema educacional brasileiro ao afirmar que esta ingenuidade é uma das características base da nossa educação? Ainda, essa ingenuidade “que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos.” (Freire, 2015, p. 91 *apud* Pereira, 2024, p. 41).

Apesar da intencionalidade desta pesquisa ressaltar a vivência do corpo bicha dentro da Pedagogia, diversos alinhamentos promovem uma conexão orgânica com o trabalho atual focado nas relações étnico-raciais, em que se coloca a universidade como parte do sistema que fomenta o desmonte cultural e subjetivo dos sujeitos dissidentes, aqui considerados corpos negros, LGBTQIA+, pessoas em situação de deficiência, entre os múltiplos outros que não se encaixam ao normal determinado (Pereira, 2024).

Contudo, resisto com o corpo que sou, ainda que exausto em meio aos negrobicha tragos e ventanias. Percebi naquela tarde, observando a chuva cair violentamente pela janela enquanto rabiscava círculos numa folha branca de papel, que meu corpo é resistência; um elemento que altera, que inquieta, que questiona. E se o currículo se faz nos processos educativos, volto a dizer que eu sou parte de sua construção: eu o componho, eu o ressignifico, sou também a questão que o movimenta, o transforma na

possibilidade de outros corpos existirem na ação de ensinar e aprender (Pereira, 2024, p. 35).

Somado a isso, seu TCC propõe desafiar o tradicional mascarado de progressista, sendo fundamental ao movimento transformativo dos sujeitos quando, de modo explícito, escancara incoerências observadas durante seu período vivenciado na formação superior.

Parece-me, e talvez não seja mera coincidência, que a universidade — sobretudo o "Eu" branco, macho e excludente que existe dentro dela — opera com muita sagacidade quando se trata de manter o conhecimento dentro das fronteiras de sua elite tradicional. Quando cursos de pedagogia e demais licenciaturas negam-se, com notável empenho, a formar professores críticos em relação ao gênero e as sexualidades, não fazem apenas um descuido pedagógico: promovem, de maneira meticulosamente planejada, professores que inevitavelmente contribuirão com a evasão de crianças e adolescentes bichas das escolas, impedindo que estes corpos inconformados sequer alcancem a universidade (Pereira, 2024, p. 52).

Assim, o autor reconhece seu corpo, sua mente e tudo que o forma como sujeito pertencente às dissidências, inconformações e resistências. Dentre suas propostas transformadoras, agrega-se conhecimento com a perspectiva de uma educação menor “da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos” (Gallo, 2002, p. 169-170 *apud* Pereira, 2024, p. 53), dessa forma, fazendo a “educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado” (Gallo, 2002, p. 176 *apud* Pereira, 2024, p. 53), uma vez que comprehende a educação transformadora realizada por entre as brechas,

[...] nas fissuras, nas fendas e gretas que o sistema tenta ocultar; aquela que se dá nos pequenos gestos, na escuta, nas relações micro, nos encontros, nos desvios da norma, no improviso criativo do pedagogo, numa prática que [...] nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias.” Afinal, como ele mesmo reitera, uma educação que constitui-se “num empreendimento de militância”, subvertendo a lógica rígida da educação tradicional subordinada ao Estado (Gallo, 2002, p. 170 *apud* Pereira, 2024, p. 53).

Para além disso, Luiz Pereira (2024) ressalta um ponto importante do processo transformativo tanto da estrutura universitária quanto dos sujeitos que a habitam, sendo a expectativa de que “corpos marginalizados assumam o papel de educadores dos corpos que nos oprimem” (Pereira, 2024, p. 43). Também questiona-se sobre estratégias para resguardar as vítimas que: “primeiro são abençoadas, depois são obrigadas a desempenhar um papel de

iluminação e transformação do mundo?” (Gilroy, 2012, p. 403 *apud* Almeida, 2021, p. 45). A partir disso, analisa-se que essa responsabilização sobre os corpos dissidentes:

[...] além de ser um dos mecanismos mais perversos de manutenção da desigualdade e bem por isso tragicômico, é exigir, de maneira desproporcional, num requinte de colonialidade, que essas mesmas pessoas carreguem o peso da mudança estrutural além do fardo da opressão cotidiana que já enfrentam. Atribuir essa responsabilidade é, no fundo, a coisa mais branca hetero cisnORMATIVA e crISTÃ possível: perpetuar uma dinâmica colonial que visa a exploração contínua do nosso tempo, da nossa energia e da nossa paciência, nós dissidentes, compondo as rendas das margens para servir às necessidades dos que ocupam os bordados centrais da trama (Pereira, 2024, p. 43).

Dessa forma, entende-se que o processo de transformação, diferentemente do que alguns propõem, constitui-se como uma “tarefa de libertação” (Freire, 1990, p. 90), tarefa esta que pode e deve ser apropriada por todos os sujeitos em seus corpos, dissidentes ou não. Uma vez que, para ocorrer uma efetiva mudança de percepções, o opressor para além de reconhecer seus privilégios e sistemas, deve, da mesma forma, movimentar-se em sua própria libertação. Portanto, trata-se não de responsabilizar os oprimidos no educar dos opressores, mas sim de uma busca própria pelo reconhecimento da realidade que denominaram como Outra.

Ademais, essa tarefa de libertação pode movimentar-se a partir do questionar, uma vez que é por meio de perguntas que se intencionam possibilidades de respostas, soluções do que pode ser, assim como do que não pode ser e de intencionalidades do próprio raciocínio pessoal. Considera-se que: “Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme” (Freire, 1990, p. 92).

Segundo Mills (2023), finalmente, a criação do Outro como subpessoa fundamenta-se a partir da compreensão de que o diferente é necessitado dentro da perspectiva exploratória. Afinal, como justifica-se explorar um igual? Um sujeito de mesmos direitos e mesma categoria racial? Os direitos de pessoas e subpessoas mostram-se diferentes. Os de não-brancos são maleáveis, suscetíveis a múltiplas interpretações. Afinal, não são pessoas como “nós” — brancos. Dessa maneira, inserindo tais questões como exemplos, o opressor pode — somente se quiser — identificar suas intencionalidades e limites, buscando, por si próprio, alterar ou permanecer cúmplice em tal lógica de exploração.

Portanto, narremo-nos cada vez mais, porque nossa história importa, e por isso, ela, de nós, ninguém nos tira. Que entendam pois que a história nossa é

movimento, e justamente por isso provoca mudanças, porque move, abala estruturas frágeis da normas, que desafia a centralidade patriarcal da produção dos conhecimentos, incomoda os corpos conformados à norma, que questiona os simulacros e faz questionar o espetáculo. [...] Agarremo-nos às oportunidades que brotam das brechas, que nelas façamos pedagogias menores, inconsistentes, transgressor, movediças, dissonantes, dissidentes, transbordantes, provocadoras. Que continuemos semeando rizomas para reestruturar a estrutura, os alicerces que sustentam a educação neste país. Que plantemos no solo da universidade, em suas rachaduras, mais discussões como estas. E façamos com intencionalidade, porque a prática educativa é intencional, porque sem intencionalidade não existe pedagogia (Pereira, 2024, p. 60).

Assim, o fazer de pedagogias menores e entre as brechas (Pereira, 2024) se integra como um dos principais achados durante a construção deste trabalho. Atuar entre brechas é, justamente, encontrar espaço possível entre as inúmeras impossibilidades enfrentadas pelos corpos oprimidos e dissidentes. Mesmo considerando que não existe uma forma única de solucionar todas as problemáticas abordadas durante a construção do trabalho, entende-se que a luta toma o papel principal nesse processo, ela enraiza-se nas fissuras, atravessando-as, ávida na busca por mais, na busca pelo novo, pelo que nunca teve acesso, em busca tanto de si quanto do outro. Portanto, reafirma-se que “sem intencionalidade não existe pedagogia” (Pereira, 2024, p. 60), assim como, sem a profundidade, sem a luta, sem o questionar não existe pedagogia e não existe a possibilidade de transfigurar o curso de Pedagogia em um espaço de formação que provoque, eleve, transmute e oportune a contação e (re)criação de cada história que o atravessa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou a **(in)visibilidade étnico-racial** na Universidade Federal Brasileira, com um estudo de caso focado, majoritariamente, na gestão pública da UFSJ, e revelou uma construção histórica legislativa e social das relações étnico-raciais que, embora marcada por avanços significativos, ainda se encontra em constante disputa e transformação.

A análise percorrida demonstra que os movimentos sociais funcionam como o principal motor e impulsionador das conquistas legislativas e das mudanças nas políticas públicas. São as reivindicações dos movimentos negros que, historicamente, buscam romper com a violência sistêmica e impulsionam a criação de políticas voltadas à igualdade racial.

Apesar dessas conquistas, o estudo revela um conjunto de dificuldades persistentes que impedem uma transformação completa e radicalizada. Dito isso, uma das principais **hipóteses que se confirma é a falta de responsabilização explícita e de movimento de mudança por parte dos opressores.**

Charles Mills (2023) e Sueli Carneiro (2023) apontam, respectivamente, para a existência de um **contrato racial** e um **dispositivo de racialidade** que asseguram privilégios e mantêm uma estrutura social hierárquica, muitas vezes por meio da **epistemologia da ignorância**, que impede o reconhecimento do papel do racismo e das estruturas de poder. Há, também, uma sobrecarga imposta aos corpos dissidentes – negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência – para que assumam o papel de educadores e promotores da conscientização dos sujeitos privilegiados. Contudo, como pontua Pereira (2024), essa responsabilização é, na verdade, um mecanismo que reproduz e mantém a desigualdade, perpetuando uma dinâmica colonial de exploração de tempo, energia e paciência. A verdadeira libertação, como defende Freire (1990), é uma tarefa que deve ser apropriada por todos, dissidentes ou não, por meio de uma busca própria pelo reconhecimento da realidade.

Outro desafio encontrado refere-se à efetivação ampla de um currículo que expresse a profundidade das temáticas étnico-raciais. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) mais recentes (Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 4/2024) reforcem a necessidade de conteúdos sobre diversidade étnico-racial, história e cultura africana, afro-brasileira e de povos originários, a mera menção em documentos nem sempre se traduz em uma presença explícita, aprofundada e bem estruturada pedagogicamente nos cursos. Acresce-se a isso a escassez de docentes com formação adequada na área e, novamente, a consequente sobrecarga

dos poucos educadores negros no corpo docente acadêmico são obstáculos significativos. Observa-se, da mesma forma, que o **epistemocídio**, que desqualifica o pensamento do ativismo negro como fonte de autoridade para o saber, contribui para essa escassez e para a invisibilidade de intelectuais negros brasileiros dentro dos currículos acadêmicos.

No âmbito da UFSJ, a pesquisa demonstra um movimento institucional progressivo em suas legislações, em direção ao reconhecimento e à inclusão. A adesão à política de cotas em 2009, a implementação da heteroidentificação em 2019, a criação do Programa de Ações Afirmativas e Letramento Racial em 2023, e as políticas de assistência estudantil — como o PNAES — são exemplos desses avanços.

Os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura presencial da UFSJ também revelam essa transição de uma abordagem implícita para uma integração explícita e formalizada das temáticas de diversidade. No entanto, a materialização plena desse progresso ainda se depara com a superficialidade dos discursos e a resistência de um sistema que teme questionar as próprias bases. A inclusão de bibliografias, nas disciplinas curriculares analisadas, que fundamentam a democracia racial sem contrapontos adequados, como observado no PPC de Filosofia, exemplificam essa lacuna.

Contudo, entende-se que são nas rachaduras e brechas desse sistema que surgem os movimentos mais autênticos de resistência e transformação. A análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do curso de Pedagogia da UFSJ, especialmente o trabalho “Corpo bicha experienciando a Pedagogia” (Pereira, 2024), demonstra que os interesses e vivências dos próprios sujeitos oprimidos e dissidentes são os que mais impulsionam as discussões e as mudanças. Esses TCCs denunciam o racismo, o sexism, a heteronormatividade e os excessos burocráticos no ambiente acadêmico, reafirmando, principalmente, que a história e o conhecimento são construídos por todos. Trata-se, portanto, de um grande desafio à lógica homogênea, colonialista e neoliberal.

Além disso, os Grupos de Pesquisa da UFSJ, como o GEPS, o GPEALE, o Nepshe, o Processos Grupais e Articulações Identitárias e, finalmente, o Gbalá, configuraram-se como espaços alternativos de validação e de produção de conhecimento engajado. O Gbalá, por exemplo, ao explorar o pertencimento de sujeitos não-brancos e combater os silenciamentos, resgata histórias e culturas negadas, além de ser um fruto direto dos movimentos sociais e da busca coletiva por se desvincilar da epistemologia da ignorância.

A pesquisa permitiu uma compreensão aprofundada da gestão pública das relações étnico-raciais no âmbito da UFSJ, analisando seu confronto com a legislação brasileira pertinente. Consequentemente, foram alcançados os objetivos específicos, que incluíram: O

conhecimento detalhado da governança pública da UFSJ para as relações étnico-raciais, considerando suas políticas públicas, como a adesão à Lei de Cotas (2009), a Assistência Estudantil-PRONAE (2010), a Heteroidentificação (2019) e o Programa de Ações Afirmativas e Letramento Racial (2023), além do curso de Extensão, Formação para Docência e Gestão para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (2024). O confronto dos aspectos de concordância e/ou discordância da governança pública da UFSJ com a legislação educacional para as relações étnico-raciais. A análise da promoção e dos silenciamentos referentes à socialização, à visibilidade e à valorização das identidades étnico-raciais, bem como à criação de materiais que celebram a diversidade e promovem o debate étnico-racial no contexto da governança pública da UFSJ. A análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do curso de Pedagogia na UFSJ que possuem relevância dentro da temática das relações étnico-raciais tratadas. Cada um desses pontos contribuiu para a construção de um panorama sobre a (in)visibilidade étnico-racial na instituição, revelando que, embora marcada por avanços significativos, essa construção ainda se encontra em constante disputa e transformação.

Em suma, este trabalho não configura uma conclusão fechada, mas sim a compreensão de um processo inacabado, em constante transformação e reformulação — como a própria vida —, que se complementa, descobrindo novas perspectivas, vivências e relações. O aprofundamento das relações étnico-raciais parte, essencialmente, dos interesses e das lutas das pessoas afetadas por essa realidade. E, partindo disso, a jornada rumo a uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e antirracista exige a superação de barreiras estruturais, o enfrentamento da lógica assistencialista, neoliberal e imperialista, e a promoção de uma educação intencional, transgressora e militante que se construa nas fissuras do sistema, valorize a produção de saberes de todos os corpos e desafie as estruturas que historicamente os oprimem.

Por essa razão, finalizar este trabalho torna-se um marco pessoal e coletivo, um desafio à lógica institucional sob análise. É um movimento próprio dentro da “tarefa de libertação” (Freire, 1990) que a autora assumiu não por imposição do curso, mas por suas próprias vivências, violências e desconfortos. Mira-se na construção de um corpo no mundo que não passe por ele, mas também o perceba e o questione. Movimenta-se no desejo de transfigurar o mundo em algo que, de fato, reconheça, celebre e respeite sua existência.

Eu sou um corpo. Um ser. Um corpo só. Tem cor, tem corte. E a história do meu lugar. Eu sou a minha própria embarcação. Sou minha própria sorte. E

Je suis ici, ainda que não queiram não. *Je suis ici*, ainda que eu não queria mais. *Je suis ici* agora. Cada rua dessa cidade cinza sou eu [...] E a palavra amor, cadê?
Luedji Luna

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariléa. **Território de afetos:** práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro. *História Oral*, v. 24, n. 2, p. 293-309, 2021.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 102, n. 261, p. 437-464, 2021.

BARBOZA, Bárbara. **Juventudes, Justiça Racial e de Gênero:** Caminhos para o fortalecimento das políticas de acesso e permanência no ensino superior. OXFAM: Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Livro-OXFAM-Lei-de-Cotas-CORRIDO-Paginas-UNICAS-1.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BALLESTEROS, Paula K. Rodriguez. **Governança democrática:** por uma nova perspectiva de análise e construção das políticas de segurança pública no Brasil. 2012. 143 f.. Dissertação de Mestrado em Administração Pública e Governo, Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2012.

BORGES, Túlio Marcus Trevisan. **Ações afirmativas e permanência na universidade:** uma composição seguindo modos de pensar com alunos cotistas da UFSJ. 2017. 153f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São João Del-Rei, 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

_____. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

_____. **Lei nº 7.555, de 18 de dezembro de 1986.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1986. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7555.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

_____. **Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999.** Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jan. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9784.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

_____. **Lei nº 10.172 , de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação 2001-2011. Presidência da República. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002a. Disponível: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

_____. **Lei nº 10.425, de 19 de abril de 2002.** Dispõe sobre a transformação da Fundação de Ensino Superior de São João del Rei em Fundação Universidade Federal de São João del Rei, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10425.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.>. Acesso em 10 abr. 2024.

_____. **Parecer CNE/CP 003/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 10 de abr. de 2024.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 20 out. 2025.

_____. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 fev. 2007. Seção 1, p. 6. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em 11 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 14 jun. 2025.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jan. 2010a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm> . Acesso em 11 abr. 2024.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Vigência (Vide Decreto nº 8.136, de 2013) Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 11 abr. 2024.

_____. **Presidência da República. Mensagem nº 385, de 29 de agosto de 2012.** Mensagem encaminhando ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 12.711, de 2012, que decidiu vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Msg/VEP-385.htm>. Acesso em: 11 abr. 2023.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 26 jun. 2025.

_____. **Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017.** Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9203.htm. Acesso em 05 abr. 2024.

_____. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.** Igualdade Racial. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-racial/institucional#:~:text=Cria%20pela%20Medida%20Provis%C3%83ria%20n,hist%C3%83ricas%20do%20Movimento%20Negro%20brasileiro>>. Acesso em 10 de abr. de 2024.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 3 jul. 2025.

_____. **Portaria SGP/SEDGG/ME nº 14.635, de 14 de dezembro de 2021.** Altera a Portaria Normativa SGP/MP nº 4, de 6 de abril de 2018, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2021. Seção 1, p. 85. Ministério da Economia/Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital/Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal. Disponível em: <https://legis.sigepe.gov.br/legis/detalhar/23358>. Acesso em: 14 nov. 2024.

_____. **Decreto nº 11.447, de 21 de março de 2023.** Institui o Programa Aquilomba Brasil e seu Comitê Gestor. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2023a. Seção 1, p. 1-3. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11447.htm#art17>. Acesso em 11 abr. 2024.

_____. **Decreto nº 11.785, de 27 de setembro de 2023.** Aprova o regulamento do sistema de registro eletrônico de documentos administrativos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11785.htm. Acesso em: 07 nov. 2024.

_____. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de novembro de 2023c. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2>. Acesso em 11 de abr. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4>. Acesso em: 4 de jul. 2025.

CALAZANS, Roberto Pires. **Gbalá**: Psicanálise do racismo e políticas públicas. Programa de Trabalho: Psicanálise do racismo e políticas públicas. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COSTA, Renata Cristina Machado; GUEDES, Francielly Cristina Resende; OLIVEIRA, Maria Eduarda Andrade de; VAZ, Fernanda Thais Almeida. **Entre a burocracia e a democracia**: reflexões sobre o desvio de função nas escolas. 29 f.. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia), São João Del-Rei, ago. 2024.

FAVA, H. de L.; CINTRA, R. F. Indicadores na Assistência Estudantil: Análise nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Ciências Administrativas**, [S. l.], v. 28, p. e12649, 2022. DOI: 10.5020/2318-0722.2022.28.e12649. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rca/article/view/12649>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FERREIRA, Thaís Vitoria. **Gestão democrática em escolas da rede pública estadual de São João del-Rei**: vivenciamentos e atualidades. 94 f.. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia), São João Del-Rei, 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4^a ed.. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____, Paulo. **A educação neste fim de século**: uma entrevista com o Prof. Paulo Freire. 1990.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GEPS. Sobre nós. In: **Gestão educacional com participação social**: Grupo de Estudos e Pesquisas vinculado à Cátedra Paulo Freire UFSJ. 2023-2025. Disponível em: <https://www.geps.online/sobre-nos>. Acesso em: 30 jun. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2^a ed.. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MELO, Camila Renata da Silva; SILVA, Samara Fátima da; LIMA, Tamara de Moraes. Capital cultural na educação: o debate na contemporaneidade. 41 f.. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2023.

MELO, Vitória Gabriela Oliveira. **A gestão democrática na formação em pedagogia na Universidade Federal de São João Del-Rei: uma análise documental entre 2019 e 2023.** 55 f.. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia), São João Del-Rei, 2025.

MILLS, Charles W. **O contrato racial.** 1^a ed.. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MIZAEL, Náide Cristina de Oliveira et al. **A educação não-formal para as relações étnico-raciais através das políticas de cultura na cidade de Ituiutaba-MG.** 174 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre: raça, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, dez./fev. 2005. p. 46-67.

_____, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. rev. amp.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Históricas em Educação - Nepshe. **I Seminário Internacional do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Históricas em Educação.** Facebook, São João Del-Rei, 15 set. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/nepshe.ufsj/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

OLIVEIRA, Carolina Neves de. **Análise do Processo Grupal da Associação de Portadores de Diabetes de São João Del-Rei:** Articulações entre identidade e participação. 96 f.. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2012.

PEDAGOGINGA. Intérprete: Thiago Elniño. Compositor: Thiago Elniño. *In: A Rotina do Pombo.* 2017.

PEREIRA, Luiz Felipe de Araujo. **CORPO BICHA EXPERIENCIANDO A PEDAGOGIA.** 66 f.. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2024.

GERTSCH, Maria Aparecida Trindade; PAULO, Marielly Ribeiro; PINTO, Gilceia das Graças. **A identidade cultural da comunidade da Tabatinga:** preservação e educação das novas gerações. 55 f.. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, fev. 2022.

RAMOS, Flávio; JANUÁRIO, Sérgio S. Reflexividade e constituição do mundo social: Giddens e Bourdieu (breves interpretações). **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 259-266, 2007.

RANGEL, Madjiguene Rodrigues; NOAL, Gabriela Rodrigues; COUTINHO, Cadidja. Letramento racial crítico em mapeamento sistemático de publicações científicas: contribuições de uma educação antirracista frente aos 20 anos da Lei 10.639/2003. **Eventos Pedagógicos**, v. 15, n. 2, p. 651-668, 2024.

SANTOS, Maria Emanuela Esteves dos Santos; SOUZA, Débora Cristina dos Santos. **A formação em licenciatura na UFSJ:** estudo dos projetos pedagógicos dos cursos de formação docente a partir da resolução cne 002/2015. 19 f.. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2025.

SEPPIR. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Lei n. 10.678 de 23 de maio de 2003.** Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>> Acesso em 07 abr. 2024.

SIMIÃO, Jaqueline Cristina. **Presenças e trajetórias de professoras negras na Universidade Federal de São João Del Rei.** 30 f.. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2023.

SKERRETT, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity and Education**, v. 14, n.3, p. 313-330, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613324.2010.543391>.

TEIXEIRA, Alex Fabiane; GOMES, Ricardo Corrêa. Governança pública: uma revisão conceitual. **Revista do Serviço Público - RSP**, v. 70, n. 4, p. 519-550, 2019.

UFSJ. **Resolução nº 001, de 15 de janeiro de 2003.** Determina a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico por curso; fixa diretrizes para elaboração do PPC e dá outras providências. CONAC, 2003. Acesso em: 16 jul. 2025.

_____. **Estatuto da Universidade Federal de São João Del-Rei.** São João Del-Rei - MG: 2011. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/delac/regimentoestatuto.php>. Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **LAPIP:** Programas de Pesquisa. Atualizado em 22 mar. 2017. 2017. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/lapi/programas_de_pesquisa.php. Acesso em: 1 de jul. de 2025.

_____. **Resolução CONSU nº 014, de 31 de maio de 2019.** Regulamenta os procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros (pretos e pardos – PP) para fins de preenchimento das vagas reservadas nos cursos de graduação. 2019a. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vestibular/PS2019_2/SISU_2019_2/Res014Consu2019_Regulamenta_Procedimentos_Heteroidentificacao.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2013.** 2019b. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/pdi/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **Boletim UFSJ**, nº 462, 2020. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/ascom/boletim462.php>. Acesso em: 14 nov. 2025.

_____. **Edital N° 002/2021, de 05 de março de 2021.** O processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Edição 2021/1, para ingresso nos cursos de graduação da UFSJ no 1º semestre de 2021a. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coreme/Edital%20n2%20coordenacao%20PRM%20%20FC%202021.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

_____. **Educação e Literatura:** pesquisas da UFSJ ganham as editoras. 2021b. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=9328. Acesso em 30 jun. 2025.

_____. **Evento discute uma década da Lei de Cotas no Brasil.** UFSJ, 06 de setembro de 2022. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=9686. Acesso em: 10 nov. 2024.

_____. **Edital nº 010/2023/PROAE:** Faremos Palmares de novo. Seleção de bolsistas para atuação no Programa de Ações Afirmativas e Letramento Racial da UFSJ. 2023. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

_____. **PROPE:** Pesquisa. Atualizado em 2 de abril de 2025. Disponível em: https://ufsj.edu.br/prope/grupos_de_pesquisa.php. Acesso em: 20 jun. 2025.

UM CORPO NO MUNDO. Intérprete: Luedji Luna. Compositora: Luedji Luna. *In: Um Corpo no Mundo.* 2017.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança:** cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 1. ed. v. 12, 2015.