



Políticas públicas e relações étnico-raciais: reflexões sobre uma experiência docente compartilhada na Universidade Federal do Sul da Bahia

Public Policies and ethnic-racial relations: reflections about a shared teaching experience at Universidade Federal do Sul da Bahia

Politiques publiques et les relations ethnoraciales: réflexions sur une expérience d'enseignement partagé à l'Universidade Federal do Sul da Bahia

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira¹
Universidade Federal do Sul da Bahia

Lidyane Maria Ferreira de Souza²
Universidade Federal do Sul da Bahia

Resumo: O texto apresenta reflexões teórico-metodológicas a partir da experiência docente compartilhada pelas autoras no Componente Curricular Políticas Públicas e Relações Étnico-raciais do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia. Para tanto, discute os principais dilemas e desafios encontrados na prática de docência compartilhada, evidenciando as escolhas metodológicas e os referenciais teóricos no campo das políticas públicas, raça e etnia à luz das políticas educacionais de combate ao racismo. Adota-se a pesquisa bibliográfica e o relato da experiência. Conclui-se que a docência compartilhada favoreceu a horizontalidade, o diálogo e a reflexividade almejadas para o estudo e o ensino de tais relações.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Relações étnico-raciais. Docência compartilhada.

Abstract: This paper presents the authors' reflections about their shared teaching experience on the Curricular Component Public Policies and ethnic-racial relations (Postgraduate Program on Teaching and Ethnic-racial relations, Universidade Federal do Sul da Bahia). It discusses the main dilemma and challenges faced, presenting methodological choices and theoretical references regarding public policies, race and ethnicity, considering the educational policies designed to fight against racism. This presentation adopts experience report and bibliographical research. It concludes that shared teaching favoured horizontality, dialogue and reflexivity aimed at studying such relations.

Keywords: Public Policies. Ethnic-racial relations. Shared teaching.

Résumé: Le texte présente des réflexions théoriques et méthodologiques à partir de notre expérience d'enseignement partagé dans la composante curriculaire "Politiques publiques et les relations ethnoraciales" du Programme de Master en Enseignement et Relations Ethnoraciales à l'Universidade Federal do Sul da Bahia. À cette fin, il examine les principaux

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: carolinabessa@ufsb.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4621783626179392>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7760-0974>.

² Doutora em Direito e Ciências Políticas e Sociais - Direitos Fundamentais na Sociedade Global, Università di Camerino (UNICAM). Professora Adjunta na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: lidyane.ferreira@csc.ufsb.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8388807218992728>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0990-2249>.

dilemmes et défis rencontrés dans la pratique de l'enseignement partagé, en mettant en évidence les choix méthodologiques et les références théoriques dans le domaine des politiques publiques, de la race et de l'ethnicité à la lumière des politiques éducatives de lutte contre le racisme. Une recherche bibliographique et un rapport d'expérience sont adoptés. On en conclut que l'enseignement partagé favorisait l'horizontalité, le dialogue et la réflexivité souhaités pour l'étude et l'enseignement de telles relations.

Mots Clés: Politiques publiques. Relations ethnoraciales. Enseignement partagé.

Recebido em: 20 de junho de 2020

Aceito em: 16 de julho de 2020

Introdução

As reflexões teórico-metodológicas sobre ensino na área de políticas públicas e relações étnico-raciais são aqui discutidas a partir da experiência de docência compartilhada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

O objetivo é debater a referida experiência à luz das políticas públicas e dos referenciais teóricos da área de Educação e Relações étnico-raciais, considerando as pluralidades presentes no processo de construção da prática educativa. Para tanto, valemo-nos de pesquisa bibliográfica e de relato de experiência. Este inclui avaliações das/os discentes sobre o Componente Curricular (doravante CC) mediante preenchimento de formulário virtual disponibilizado ao final do curso³.

Tal experiência realizou-se no terceiro quadrimestre⁴ do ano de 2019 no PPGER do *Campus* Sosígenes Costa da UFSB situado na cidade de Porto Seguro, Bahia. As docentes vivenciaram esta experiência com 24 (vinte e quatro) discentes no CC denominado Políticas Públicas e Relações Étnico-raciais.

O presente texto se organiza em duas principais seções temáticas. A primeira, contextualiza a Universidade e o Programa para introduzir abordagem sobre a experiência da docência compartilhada. Na sequência, reflete sobre as escolhas teórico-metodológicas

³ As respostas recebidas das/os discentes neste instrumento avaliativo são citadas no presente texto como forma de dialogar diretamente com suas percepções. Preserva-se o anonimato, seguindo orientação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSB, segundo o qual não há necessidade de apreciação pelo Comitê “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”. Fonte: <<https://www.ufsb.edu.br/cep>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

⁴ A UFSB organiza-se em regime curricular quadrimestral multitemporal. Conforme o Plano Orientador (UFSB, 2014), seu eixo político-pedagógico funda-se em uma arquitetura curricular organizada em ciclos de formação, com modularidade progressiva; no pluralismo pedagógico; e em regime letivo quadrimestral permitindo flexibilidade para projetos acadêmicos e de formação profissional, com otimização de equipamentos, instalações e recursos financeiros.

adotadas, seus dilemas e desafios, dialogando, ao longo do texto, com fragmentos avaliativos das/os discentes participantes desse processo.

Contexto da docência compartilhada: UFSB e PPGER

A UFSB é uma instituição federal de ensino superior criada em 2013 e cujo processo de implantação insere-se no âmbito das políticas de ampliação de acesso e de interiorização da rede federal de ensino superior público no Brasil. Uma das principais características dessa Universidade diz respeito à inserção regional mediante atuação *multicampi*.⁵

Trata-se de uma instituição jovem que possui proposta interdisciplinar e busca engajamento territorial. Assim, desde a política de ações afirmativas para acesso a seus cursos, com reserva de vagas para egressos do ensino médio em escola pública - incorporando recorte étnico-racial equivalente à proporção censitária do Estado da Bahia -, até a implantação de ações de ensino, pesquisa e extensão, prima-se por uma articulação com o território - majoritariamente composto por grupos negros e indígenas.⁶

Em relação ao modelo pedagógico, o Plano Orientador da UFSB (2014) preconiza o pluralismo metodológico, privilegiando metodologias contemporâneas que se organizem a partir da definição colaborativa de conteúdos, métodos e técnicas.

O modelo pedagógico geral da UFSB compreende construção orientada do conhecimento pela via da problematização, com base em elementos da realidade concreta da prática laboral, artística, tecnológica ou acadêmica. Essa abordagem submete a percepção inicial da aprendizagem a um processo crítico de constante questionamento, mediado pela literatura de referência (acadêmica, científica etc.) para o conjunto de saberes em questão, compilado ou extraído do conhecimento disponível ou herdado. Isso ocorrerá mediante a identificação de problemas gerados por duas fontes: por um lado, induzidos em projetos temáticos de aprendizagem, estabelecidos e renovados periodicamente pelas equipes docentes, a depender das estruturas curriculares dos cursos programados [...]. (UFSB, 2014, p. 65)

⁵ A UFSB possui três campi: o Campus Jorge Amado, no município de Itabuna, onde está localizada a sede da universidade, o Campus Sosígenes Costa, em Porto Seguro, e o Campus Paulo Freire, em Teixeira de Freitas. A instituição foi criada pela Lei nº 12.818/2013. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12818.htm>. Acesso em: 09 jun. 2020.

⁶ Um dos diferenciais da UFSB assenta-se nas políticas de inclusão social, com ênfase no percentual de vagas reservadas para ingresso (mínimo de 75% para o previsto na Lei nº 12711/2012). Caso a/o estudante provenha da Rede de Colégios Universitários (CUNI), esse percentual sobe para 85%. Ainda, cada curso de graduação disponibiliza pelo menos uma vaga supranumerária para tais estudantes. Os CUNI constituem uma rede de extensão da UFSB visando a ampliação e a inclusão social dos habitantes do sul e extremo sul da Bahia. Funcionam, geralmente, no período noturno, em instalações cedidas pelo Governo do Estado da Bahia em articulação com a educação básica, propiciando, aos ingressantes, um período de permanência de três quadrimestres, onde os mesmos cursam Componentes Curriculares de Formação Geral até realizarem a migração para a sede da UFSB na qual o CUNI está ligada. Fonte: <<https://www.ufsb.edu.br/a-ufsb/cunis>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

Para acesso às vagas reservadas, a lei considera a capacidade econômica, a proveniência escolar, o pertencimento racial e a existência de deficiência, de modo a atender pessoas negras, indígenas e com deficiência. Na UFSB, há reserva de vagas também por motivos de gênero e identificação sexual - travestis, transexuais e transgêneros -, bem como para indígenas aldeados, quilombolas, ciganos. (UFSB. Resolução do Conselho Universitário nº 10/2018).

Assim, qualquer que seja a escolha formativa em dado CC, com um/a docente ou com uma equipe docente - que já sinaliza a ideia de docência compartilhada -, a proposta político-pedagógica da UFSB prima pela pactuação. Afirma-se, com isso, o “Compromisso de Aprendizagem Significativa” (Idem, p. 66) como um dispositivo fundamental para o processo de pactuação consensual informada entre educador/a-educando/a em relação a critérios, objetivos, métodos e conteúdos da produção compartilhada de conhecimentos. Tal compromisso materializa-se no Plano de Ensino e Aprendizagem (PEA), cujo conteúdo deve ser dialogado entre docentes e discentes a partir da ementa e dos objetivos de aprendizagem preconizados no curso.

Nesse contexto, o PPGER estrutura-se também *multicampi* e oferta mestrado profissional na área de Ensino, destinando-se à formação continuada de professoras/es de qualquer área do conhecimento que estejam no exercício da docência na educação básica, assim como de outras/os profissionais que atuem em espaços formais e não formais de ensino, visando formar pesquisadores/as-professores/as para a discussão das possibilidades de mudanças concretas nas relações étnico-raciais.

A história da implantação do Programa se relaciona com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) criado em 2014 na UFSB com a finalidade de colaborar com a produção do conhecimento baseada nas relações raciais. Nesta perspectiva, constitui-se como principal objetivo do PPGER:

problematizar abordagens discursivas e institucionais que corporificam o silêncio e a naturalização de práticas discriminatórias construídas historicamente; identificar demandas locais que potencializem aprendizagem significativa nos currículos da educação básica; e contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico/ reflexivo referente às questões étnico-raciais.⁷

Tem como área de concentração o “Ensino e relações étnico-raciais na perspectiva pós e decolonial”, englobando a “perspectiva afroindígena” e “os estudos de gênero, classe e interculturalidades” de modo interseccional.⁸ Para tanto, conta com duas linhas de pesquisa: Pós-colonialidade e fundamentos da educação nas relações étnico-raciais; e Relações étnico-raciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem. Sua estrutura curricular prevê dois Componentes Curriculares obrigatórios, a saber: Políticas públicas e relações étnico-raciais e Fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais. Assim, o CC que

⁷ Fonte: <<https://www.ufsb.edu.br/ppger/>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

⁸ De acordo com a Proposta de Curso do PPGER presente na Avaliação de Proposta de Curso Novo (APCN) aprovada em 2017.

desencadeia as reflexões aqui tecidas coloca-se como fundamental no processo formativo do mestrado em questão, situando referenciais teóricos centrais na proposta do Programa.

A docência compartilhada: notas de uma experiência

A ideia de compartilhar o ensino entre duas docentes, em uma mesma turma e Componente Curricular, pode inicialmente ser entendida como mera divisão da carga horária e do trabalho - de planejar, ministrar aulas e se relacionar com discentes. Entretanto, a experiência que fundamenta as presentes reflexões representou não só a realização de uma proposta presente nos documentos orientadores da UFSB e do PPGER, mas de uma docência centrada em perspectiva e prática efetivamente colaborativas, entre docentes e entre docentes e discentes, tanto nos momentos de planejamento, quanto em cada aula/encontro semanal.

Sublinha-se, com base em Tardif e Lassard (2009), que o trabalho docente não se limita às atividades em sala de aula, tampouco às relações com as/os discentes, incluindo uma enorme variedade de tarefas e de processos cognitivos que exigem competências profissionais próprias. Exige, ainda, contextualizações social e territorial, de forma individual e coletiva, que são relevantes fatores para a aprendizagem de adultos.

Entendemos, com Bolzan (2008), que a docência compartilhada possui um caráter de relações horizontais entre docentes, em que se reconhecem e valorizam os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos. Este processo assume uma realidade democrática e pressupõe a autoformação como elemento integrador da autonomia docente. Assim, as formações e experiências interdisciplinares das docentes, em salutar complementaridade, corroboraram para o efetivo compartilhamento do processo de ensino.

A experiência revelou a imprescindível horizontalidade nas relações, sobretudo por se tratar do ensino na pós-graduação, desde a discussão do planejamento de leituras e pactuação de atividades até a organização de processos avaliativos, como atividades em grupos e seminários. Esse processo dialógico interativo, pautado em uma relação de parceria entre as professoras, contribuiu para a construção coletiva de conhecimentos e de uma relação de empatia e de aprendizagem mútua com discentes.

A docência compartilhada mostrou-se especialmente profícua no que se refere ao tema das relações raciais que, muitas vezes, é tratado com silêncios, receios ou até mesmo ataques. Entendemos que o diferente pertencimento racial das docentes e seu diálogo honesto contribuíram para que também as/os discentes exercessem em sala de aula a capacidade de escuta em relação ao racismo (estrutural e individual) e suas práticas discriminatórias, bem

como para que refletissem sobre os processos de subjetivação implicados nesse mesmo processo educativo, compreendendo suas razões históricas e ideológicas. A esse respeito, entendemos, com Petronilha Silva, que:

Para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 507 anos de história de formação da nação. É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. (SILVA, 2007, p. 491)

A atitude reflexiva é essencial para que tome corpo a discussão relativa a conceitos, processos históricos e indicadores sociais sobre relações étnico-raciais e educação, tanto no sentido de implicação, quanto no sentido de trazer concretude a ideias ou acontecimentos a princípio distantes. Quando perguntadas/os sobre o CC ministrado e a atuação das docentes, via formulário avaliativo virtual ao final do curso - cujo escopo era coletar subsídios que contribuíssem para aprimorar a oferta do CC em quadrimestres vindouros, além de propiciar um momento somativo e reflexivo - discentes confirmaram o alcance deste objetivo: “mesmo com dificuldade de expressar me senti a vontade em alguns momentos”; “cada aula foi uma oficina de aprendizado e inquietações”. Por isso, entendemos que foi essencial abordar também o tema da branquitude crítica, tomando como base estudos de Bento (2002; 2005) e Cardoso (2010).

Nessa esteira, o processo de planejamento do CC, incluindo as escolhas metodológicas e os referenciais teóricos, ao lado do ocorrido em cada encontro - que era sempre seguido de reflexões entre as docentes e um contínuo avaliar -, representou um verdadeiro construto sobre a área. Isto porque, a cada leitura debatida, atividade realizada e interação entre docentes e discentes, era possível identificar debates e temas que mereceriam aprofundamento e novas leituras e produções.

As experiências socializadas, em sala de aula, por discentes - em sua maioria profissionais da educação básica nas redes públicas - revelaram demandas e conexões entre os debates sobre políticas públicas e relações étnico-raciais e a experiência vivida no cotidiano escolar. Com isso, foi fundamental adotar a concepção de aprendizagem entre pares nesse processo, facilitando trocas, reflexões críticas e construções coletivas do conhecimento, considerando que “seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando

começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros” (TARDIF, 2002, p. 128).

O livre compartilhar de experiências em sala de aula, demonstrou, a nosso ver, que a proposta alcançou o grupo de discentes, não se limitando à experiência entre as docentes. Superou-se, com isso, a postura de centralidade do ensino na figura docente, evidenciando possibilidades metodológicas de ensino horizontalizado e mediado, concomitantemente, por duas docentes. Tal percepção foi identificada a partir de momentos avaliativos e dialógicos permanentes, em sala de aula, bem como por meio do formulário ao final do quadrimestre - respondido por 21 (vinte e um) discentes do total de 24 (vinte e quatro).

Todas/os reconheceram que as docentes discutiram coletivamente o PEA e implantaram avaliações compatíveis com o CC. Como exemplo de sugestões e críticas, sinalizaram a relevância do debate horizontalizado, a abertura para a participação e até mesmo a falta de tempo para a realização de mais debates. Frases como “as professoras conseguiram estabelecer uma linha diálogo muito legal com a turma. Muitos se sentiram à vontade para fazer colocações sem a preocupação de estarem sendo julgados caso errassem” e “as discussões foram profícuas, mas carecia ter mais tempo para fazê-las” fazem parte dos relatos recebidos, que corroboram com esta análise.

Nossa experiência de docência compartilhada demonstrou um extrapolar da mera divisão de tarefas ou mesmo da realização de um trabalho conjunto previamente planejado por docentes e implantado com discentes. Entendemos, de outro modo, que se realizou uma ação educacional coletiva, contextualizada social e territorialmente, e teórica e empiricamente relevante para docentes e discentes, cuja fundamentação assenta-se em:

[...] não somente trocar experiências com os pares, mas também mobilizar os demais participantes do processo em questão. Compartilhar não é apenas dividir o que já se possui ou se pensa. Tampouco se restringe a desenvolver com alguém o que fora planejado por outros. Indo além de uma conotação de mero ajuste a algo pré-estabelecido, para mim, compartilhar é escutar, examinar, ousar, imaginar, criar, criticar, e, dentro das possibilidades (limites e potencialidades), desenhar cooperativamente o caminho, a estrada, a rota e aonde se quer chegar. Compartilhar é também realizar as ações decorrentes desse processo que se retroalimenta e se fortalece, de forma colegiada. (CALDERANO, 2016, p. 131)

Outrossim, se o processo de ensino-aprendizagem demanda que discentes e docentes apresentem abertura permanente para o contínuo aprendizado e para a revisão de suas matrizes de pensamento e suas práticas, podemos dizer que a docência compartilhada duplica essa demanda ou, no mínimo, acrescenta-lhe uma outra dimensão. Desenvolveu-se, em nossa experiência, um processo educativo também entre as próprias docentes. Além disso, a relação horizontal entre as docentes atuantes conjuntamente em sala de aula requereu uma revisão

ainda mais profunda da ideia de protagonismo docente, pois entendemos que todos se constituem, de alguma forma, como pares.

Dilemas e desafios: escolhas metodológicas e referenciais teóricos

Ao elaborarmos o Plano de Ensino e Aprendizagem do CC, com carga horária total de 60 (sessenta) horas, encontraram-se desafios de diferentes ordens: temático, metodológico e formativo-crítico. Em relação ao tema, dada a abrangência e interdisciplinaridade da ementa prevista na Proposta do Curso⁹, entendemos que seria necessário abordar questões atinentes a: políticas públicas; relações étnico-raciais; e implicações das políticas públicas sobre maiorias minorizadas (SANTOS, 2020) e minorias étnicas.

Na formulação inicial de um plano de ensino, geralmente se trabalha com a comunidade imaginada de discentes, no sentido de quem esperava-se encontrar, como e para onde se gostaria de caminhar de modo a melhor adequar metodologia e referencial teórico à construção de uma comunidade pedagógica (HOOKS, 2019).

Na presente experiência, imaginou-se que se encontraria principalmente profissionais da educação, em sua maioria pessoas negras e indígenas, com disponibilidade para a reflexão crítica considerando o perfil do Programa, do território e a reserva de vagas para ingresso. Era de se esperar que as/os discentes se percebessem em alguma medida responsáveis pelo combate ao racismo, uma vez que tinham se vinculado a este mestrado, cuja realização foi em muito determinada pela existência das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - para incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Contudo, não se poderia pressupor que as/os discentes, ainda que boa parte atuasse na Educação, tivessem conhecimento prévio sobre o campo das políticas públicas em sua interface com o direito social à educação. Respostas ao formulário avaliativo, sobre o CC, confirmaram esta hipótese, a exemplo da seguinte:

O componente me auxiliou a enxergar o que há por trás do discurso das políticas de inclusão/exclusão, evidenciando que o silêncio perante

⁹ A ementa do CC prevê o “estudo das principais políticas sociais contemporâneas e suas implicações para a educação na perspectiva da raça, do gênero, da sexualidade e da classe social. Análise crítica das diferentes concepções, significados e utilizações que vem sendo atribuídos aos conceitos de diversidade e de diferença nos projetos políticos em disputa no campo da educação brasileira.”. Diante disso, foram elaborados os seguintes objetivos: (i) discutir concepções acerca das políticas públicas e das relações étnico-raciais no Brasil após a Constituição de 1988; (ii) compreender as manifestações dos marcadores sociais da diferença na elaboração e implementação das políticas públicas no Brasil, com foco no campo educacional; (iii) observar o impacto de políticas públicas não educacionais na educação; (iv) relacionar os documentos de políticas públicas educacionais pertinentes ao próprio projeto de pesquisa e intervenção.

determinadas situações sociais, políticas e econômicas também é uma forma política. Ajudou na minha construção de conhecimentos sobre a aplicabilidade legal dos direitos de jovens e adolescentes negras e negros nos espaços escolares, e para além disso, reforçou em mim o desejo e luta por métodos de atuação que tenham como base uma educação antirracista, pautada na valorização das peculiaridades das/os estudantes. (sic)

Com essa comunidade pedagógica em mente, começou-se a seleção das referências e das metodologias, partindo daquelas presentes na Proposta do Curso e dialogando com colegas que já haviam lecionado o mesmo CC. A fim de organizar o conjunto volumoso de possíveis referências, optou-se por apresentar referências textuais básicas e complementares por aula, que corroborariam para possíveis aprofundamentos durante e após o curso.

Em relação ao campo das políticas públicas tendiam a abordar diretamente as políticas de educação, como em Ball (2004) e Mainardes (2006), ou a focar nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (SANTOS, 2005). Por isso, incluímos algumas referências basilares sobre o que são políticas públicas (HOFLING, 2001), como são produzidas e realizadas (SOUZA, 2006; 2007) e sua relação com as formas de Estado e governo (ARRETCHE, 1999; 2004). De forma complementar sugerimos publicações produzidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

Sobre relações étnico-raciais, a Proposta do Curso já contava com referências, como os textos de Munanga (2004), Bento (2005) e Gomes (2005). A fim de problematizar as implicações das políticas públicas no combate ao racismo, adotou-se também o texto de Sílvia Almeida sobre racismo estrutural (2018). Estas referências tratavam principalmente do racismo contra pessoas negras, campo em que há um corpo teórico robusto formalizado também em compilações oficiais em muito decorrentes das Leis 10.639/2003 e 12.711/2012.

Já em relação a pessoas e povos indígenas, não fomos capazes de encontrar referências que propusessem um quadro teórico específico para o estudo deste racismo. Em que pese a existência da Lei 11.645/2008, há uma possível lacuna em relação aos debates sobre racismo especificamente contra pessoas e povos indígenas. A esse respeito, adotou-se o texto “Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas”¹⁰, que menciona:

continuam a ser poucos os trabalhos nos campos da história, a antropologia ou o direito que se refiram ao racismo contra indígenas enquanto racismo, e essa foi a razão que nos levou a iniciar o projeto de pesquisa “Racismo e Antirracismo no Brasil: o caso dos povos indígenas”. De fato, ao procurar parceiros em instituições de ensino superior no Brasil para levar adiante o projeto, uma reação bastante comum era a de que “não era por aí”, ou que “racismo não

¹⁰ Este texto foi produzido no âmbito do projeto "Racismo e anti-racismo no Brasil: o caso dos povos indígenas", do qual participaram "lideranças, intelectuais e artistas indígenas de várias partes do Brasil e vários contextos sociais e políticos". Conferir: <<http://projects.alc.manchester.ac.uk/racism-indigenous-brazil/pt/pagina-inicial/>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

seria a melhor forma de se compreender a violência contra os povos indígenas”. (CRUZ et al., 2019. p. 2169)

Por fim, buscou-se referências que conjugassem os dois campos de estudo com pesquisas de campo que também pudessem servir como exemplos para as/os discentes ou inspirar a reflexão sobre seus papéis enquanto pesquisadoras/es. Nesse processo, encontrou-se dificuldades para identificar referenciais específicos no campo das políticas públicas para/em relações étnico-raciais, sobretudo em se tratando de análises teóricas e abordagens interseccionais sobre essas políticas e seus indicadores no Brasil. Assim, selecionou-se um texto basilar sobre pesquisas em políticas públicas e interseccionalidade (MEDEIROS, 2019) e um outro sobre crítica feminista à ciência (SANTOS, 2018). Os demais abordaram: genocídio negro (GOMES; DE PAULA LABORNE, 2018); concepções de masculinidades inerentes às políticas públicas de saúde (CESARO; SANTOS; SILVA, 2019) e políticas linguísticas e de identidade indígena (CESAR; MAHER, 2018).

A esta lista, soma-se um conjunto de referências complementares, textuais e de vídeos (documentários, entrevistas e campanhas) disponibilizados por temáticas e indicados previamente, pois a expectativa, quase sempre alcançada, era de que fossem acessados antes das aulas. Como o tempo de aula era aproveitado para exposições e debates, os documentários e as campanhas previamente assistidos promoviam um contato inicial com o tema, apresentando situações fáticas que serviam de apoio para as discussões teóricas. Quanto às entrevistas, buscou-se trazer as faces e falas das/dos teóricas/os cujos textos eram debatidos em sala, o que permitia atribuir maior concretude às ideias e conceitos, bem como relacioná-los à obra, ao contexto de produção e atuação mais abrangente de cada autor/a. Os vídeos foram bastante apreciados pelas/os discentes que, em suas intervenções, se referiam a eles.

Em vista deste conjunto de referências tão interdisciplinar, como combinar conhecimento técnico e reflexão crítica na construção da nossa comunidade pedagógica? Levando em conta fatores como o regime letivo quadrimestral e a duração de cada aula semanal (4 horas), organizou-se o CC em dois grandes módulos temáticos, com duração de cerca de dois meses cada, cujas dinâmicas estruturavam-se como apresentou-se a seguir.

Quadro 1: organização geral da oferta do CC no quadrimestre 2019.3.

MÓDULO	DINÂMICA GERAL DE CADA ENCONTRO	TEMAS ABORDADOS
I) Concepções e significados: Políticas Públicas e Relações Étnico-Raciais	Primeira parte: aula expositivo-dialogada. (2h) Segunda parte: apresentação de seminários por grupos de até 4 pessoas e debate (2h)	Conceitos e concepções em políticas públicas Conceitos e concepções em relações étnico-raciais Embates em torno de políticas públicas para a igualdade étnico-racial no Brasil Interseccionalidade e políticas públicas
II) Estudos e práticas: políticas sociais, documentos e suas implicações para a educação no Brasil	Primeira parte: apresentação de seminários por grupos. Segunda parte: oficinas temáticas (LDB; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola).	Abordagem histórica da educação no Brasil, legislação e políticas Indicadores e relações étnico-raciais Políticas sociais contemporâneas e suas implicações para a educação Participação nas atividades da I Jornada Novembro Negro ¹¹ Temas transversais, dia da “consciência negra” e LDB em perspectiva prática I Seminário aberto “Políticas Públicas e Relações Étnico-raciais”.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Salienta-se que, no segundo módulo foram propostas oficinas com o objetivo de engajar as/os discentes para que se apropriassem dos aspectos teóricos e técnicos associados às políticas públicas a partir do manejo de documentos reais de políticas educacionais no campo das relações étnico-raciais. Para cada oficina foram utilizadas leis, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, além de Planos nacionais, estaduais e municipais. Os documentos eram distribuídos em grupos de cerca de 4 (quatro) pessoas que deveriam debater coletivamente a partir das perguntas indicadas por Mainardes (2006), conforme o específico contexto da trajetória da política pública (contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos). Após o estudo documental e a discussão intra-grupos, ao final todos apresentavam e debatiam suas análises diante da turma – momento de profícuas trocas também referenciadas em exemplos locais e que possibilitou o exercício da “capacidade de ouvir os outros a sério” (HOOKS, 2019, p. 201).

Por mais que seja premente ampliar o debate sobre educação antirracista para além das leis e das prescrições curriculares, abarcando também modalidades de ensino e práticas locais, o fato é que ainda nos deparou-se com uma forte demanda para debater-las. Por essa razão, foram previstas três oficinas temáticas – (1) LDB e suas alterações pelas Leis 10.639/2003 e

¹¹ Conferir: <<https://www.ufsb.edu.br/component/content/article/1945-csc-i-jornada-do-novembro-negro-da-ufsb?catid=189>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

11.645/2008; (2) Educação Escolar Indígena; (3) Educação Escolar Quilombola. A dinâmica das oficinas previa também uma reflexão prática referenciada em política local. Por isso, quando não havia um/a discente integrante do quadro da gestão pública educacional atuante na temática havia um/a convidado/a externo/a ao CC.¹²

A presença desta/e profissional de algum modo participante da política analisada em cada oficina permitiu intensificar a relação entre teoria, análise documental e prática. O ambiente construído em sala favoreceu que as perguntas e provocações surgidas entre discentes fossem respondidas com franqueza crítica que apontava os avanços e os limites encontrados, ressaltando o caráter conflituoso das políticas públicas e instigando a percepção reflexiva e racializada das/dos demais discentes quanto à sua própria participação na política, ainda que como burocratas do nível de rua (LIPSKY, 2019).

Interessava-se também desmistificar as leis, para que discentes pudessem aprimorar o uso crítico delas, refletindo sobre seu lugar e sua contribuição na arena das políticas públicas. Diante da imensidão e do hermetismo do conjunto de elementos normativos, bem como do desequilíbrio de forças presentes nos conflitos, não é incomum que o desânimo pave a desresponsabilização individual. No entanto, a abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), combinada com a burocracia do nível de rua (LIPSKY, 2019), aponta justamente para a importância da participação individual e/ou coletiva qualificada no direcionamento e realização de uma política. Como, em geral, a trajetória das políticas conta com documentos jurídicos, seria importante provocar a consciência jurídica crítica, entendendo esta como a participação dos indivíduos no processo de circulação dos significados reconhecidos como jurídicos (EWICK; SILBEY, 1998).

Considerando as avaliações sobre o CC, entende-se que esse objetivo foi alcançado, a exemplo das seguintes respostas de discentes:

[...] o estudo sobre políticas educacionais sempre foi algo que para mim não havia muito sentido, pois não acreditava em muitas delas e não compreendia como a maioria delas eram criadas. Compreender esses movimentos que permeiam as políticas fazem diferença para que eu possa perceber a cada dia o meu papel enquanto professora e formadora de opinião.

O conhecimento das legislações nos tornam mais fortalecidos para lutarmos pela implementação e nos apresenta desafios e possibilidades.

¹² Para a oficina sobre Educação Escolar Indígena contou-se com a contribuição do discente Ângelo Pataxó (Ângelo Santos do Carmo), professor e coordenador pedagógico da Escola Indígena do território Pataxó de Aldeia Velha, que, também por ter sido cacique, conhece todo o percurso de conflito, negociação e realização da modalidade de ensino, tanto no âmbito nacional quanto local. Para a oficina sobre Educação Escolar Quilombola convidou-se a mestrandia Michelle Oliveira de Matos, que participou da elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica de Bom Jesus da Lapa e que já havia cursado este CC anteriormente com outra docente.

O ser humano é um ser político. Estamos fazendo política preenchendo este questionário e o componente de Políticas Públicas foi super enriquecedor para entender como funciona as Políticas Públicas e todo o processo de implementação e criação de leis, etc. (sic)

A proposta pedagógica decolonial que guia tanto este CC quanto o próprio PPGER requer o reconhecimento das contribuições e experiências das/dos discentes. Também por esta razão, o planejamento contava com avaliações diversificadas pautadas no debate (seminários, oficinas e apresentação em um evento aberto¹³), distribuídas ao longo do quadrimestre, e com flexibilidade para inclusão de contributos trazidos pelas/os discentes no percurso.

Se o racismo se atualiza e se sofisticava, também as referências teóricas para seu estudo demandam atualização. Entretanto, não foi possível abarcar diversos temas importantes. A propósito, em sua avaliação sobre o CC, um discente pontuou que teria sido importante trazer o tema da religiosidade e das religiões de matriz africana, que não foi abordado.

Nas avaliações sobre o CC, a maioria expressou satisfação com as referências básicas e complementares, considerando-as úteis também às respectivas pesquisas. Por outro lado, muitos consideraram que o tempo disponível para discussões era insuficiente, como já foi citado. Alguns chegaram a sugerir uma lista menor de referências a serem trabalhadas. Além disso, a flexibilidade nem sempre foi considerada um ponto positivo. Uma crítica difusa foi a falta de rigidez no controle do tempo e dos conteúdos de falas e debate em sala de aula, que denotam a cultura do ainda protagonismo docente na educação, a exemplo da seguinte avaliação:

[...] as discussões poderiam ser melhor direcionadas, pois, por vezes algumas colocações por parte dos estudantes acabavam fugindo do tema central apresentado no texto para focar em casos pontuais que exemplificavam na prática o que determinada/o autora/or apresentava. De fato, estas discussões enriquecem o componente, mas por vezes não havia controle de tempo para tais pontuações, e algumas discussões teóricas acabavam não sendo abordadas em sua totalidade. (sic)

¹³ A fim de promover o debate sobre políticas públicas e relações étnico-raciais frente a uma comunidade acadêmica mais ampla, ao final do CC foi realizado um Seminário aberto a participações de pessoas externas ao CC, organizado conjuntamente pelas docentes e pelas/os discentes, no qual cada um/a apresentou um resumo expandido individual que conjugasse as reflexões provocadas durante o CC com seu tema específico de estudo e pesquisa. Conforme as avaliações recebidas ao final do quadrimestre, o Seminário foi motivo de satisfação e avaliação positiva pela totalidade das/os discentes participantes. Intitulado I Seminário de Políticas Públicas e Relações Étnico-raciais - mesmo nome do CC, foi realizado no penúltimo encontro do CC, no *Campus* Sosígenes Costa da UFSB, em 04 de dezembro de 2019. Fontes: <<https://www.ufsb.edu.br/component/content/article/2077-csc-i-seminario-politicas-publicas-e-relacoes-etnico-raciais-ppger-csc-ufsb?catid=189>> e <<https://www.ufsb.edu.br/ppger/inicio/noticias/216-i-seminario-politicas-publicas-e-relacoes-etnico-raciais-da-ufsb-promovido-pelo-ppger-do-campu>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Sobre os processos avaliativos empregados no CC, recebemos respostas afirmando sua pertinência, tais como: “as avaliações foram bem proveitosas, pois proporcionou uma relação de ensino-aprendizagem como prática de liberdade, reflexões, autoavaliação e respeito às diversidades”. Diante disso, considerou-se que a grande maioria das/os discentes avaliou com criticidade construtiva o Componente e a atuação docente, auxiliando-nos a aprimorar práticas, escolhas e caminhos percorridos nessa experiência compartilhada.

Considerações finais

Ao longo do texto, apresentou-se os principais aspectos de nossa experiência docente compartilhada como prática de ensino e aprendizagem sobre políticas públicas e relações étnico-raciais, ao lado de reflexões críticas e referenciadas no mesmo campo teórico.

Construir e debater tal experiência docente à luz das políticas públicas de Educação e Relações étnico-raciais representou, por vezes, desafios assentados na permanente flexibilidade de planejar e ensinar, na complexa construção de um diálogo coletivo, na escolha de temas a serem abordados no quadrimestre e no enfrentamento de discursos e práticas discriminatórias sobre raça, etnia, identidade e racismo. Ao mesmo tempo, a presença de pluralidades fortaleceu a necessidade de horizontalizar e coletivizar, cada vez mais, o processo de construção crítica do conhecimento em torno do tema.

Nessa perspectiva, nossa prática docente almejou se colocar como mediação, acolhimento e articulação crítica de saberes e práticas, primando pela contextualização do conhecimento e pela interface entre substratos teóricos e experiências prévias das/os discentes. Buscou-se superar, assim, a centralidade docente na relação pedagógica.

Nossas escolhas metodológicas foram guiadas por este objetivo. Assim, o tempo em sala de aula foi ocupado principalmente por atividades dialógicas, como oficinas e seminários, tendo sido também esse o caráter das poucas aulas expositivas. Ainda, a realização de um Seminário aberto, que se construiu com discentes ao longo do período letivo, representou a culminância, em um evento participativo, de todo um processo de reflexão teórica feito em sala de aula, possibilitando ampliar vozes antirracistas na própria comunidade acadêmica.

No tocante à construção de uma comunidade pedagógica, embora nossa expectativa fosse encontrar discentes em sua maioria professores da educação básica e não brancos - dadas a maioria étnico-racial do território e as políticas afirmativas da instituição -, deparamo-nos com uma pluralidade ainda maior, com interseções em termos de pertencimento racial e étnico, de gênero e sexual, que por si só ampliava a riqueza dos

debates. Convergiram discentes com trajetórias marcadas por tais interseccionalidades, com formações acadêmicas e experiências profissionais de diferentes áreas do conhecimento e interesses diversos em torno das políticas públicas e relações étnico-raciais. A partir dessa diversidade e da interação dialógica foi possível confluir debates interdisciplinares e antirracistas de forma permanente.

Confiantes na responsabilidade com que as/os discentes exerceram suas críticas, decidimos rever algumas escolhas teórico-metodológicas na segunda edição deste curso, em 2020. Buscou-se reduzir a quantidade de referências básicas apresentadas em seminários, a fim de promover discussões mais profundas, uma vez que a abrangência era garantida pelos temas correlatos trazidos pelas/os próprias/os discentes a partir de suas vivências. Por outro lado, procurou-se dialogar com mais ênfase sobre o tempo utilizado em cada intervenção individual, de modo a garantir a participação de todas/os.

Na UFSB e no PPGER entendemos que há um campo fértil para práticas de docência compartilhada ou colaborativa, como a que vivenciou-se, considerando a proposta político-pedagógica da Universidade e do Programa. Entretanto, essa vivência nos ensinou que não é possível tomar planos ou receitas prévias como modelo. É preciso construir coletivamente, com escuta e cuidado, práticas de ensino e aprendizagem que conformem um sentido de comunidade. E não se trata de tarefa simples, pois requer permanente abertura para o debate. Há que se conceber docentes e discentes como pares, como colaboradoras/es diretas/os, acolhendo demandas e considerando experiências prévias, mas também promovendo reflexões continuamente críticas e antirracistas - sobretudo quando se trata de uma maioria de discentes que já são professoras/es.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos plurais)

ARRETCHE, M.. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. *Revista brasileira de ciências sociais*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun., 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69091999000200009>.

ARRETCHE, M.. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, jun., 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-88392004000200003>.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez., 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000400002>.

BENTO, M. A. S. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.47.2019.tde-18062019-181514>.

BENTO, M. A. S. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. In: SANTOS, S. A. (org). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CALDERANO, M. da A. *Memorial de Maria da Assunção Calderano defendido na Banca visando promoção na carreira - Professor Titular*. Universidade Federal de Juiz de Fora, agosto/2016.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan., 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2019.

CESAR, A. L. S.; MAHER, T. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena—uma introdução. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1297-1312, out., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138653792446711>.

CESARO, B. C.; SANTOS, H. B.; SILVA, F. N. M. Masculinidades inerentes à política brasileira de saúde do homem. *Revista Panamericana de Salud Pública*, Washington, v. 42, p. 1-5, dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.26633/rpsp.2018.119>.

CRUZ, F. S. M.; KRENAK, A.; MILANEZ, F.; PATAXO, T. (Genilson dos Santos de Jesus); RAMOS, E. U.; SÁ, L. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. *Direito e Práxis*, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 2161-2181, set., 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>.

EWICK, P.; SILBEY, S. S. *The common place of law: stories from everyday life*. Chicago, Londres: University of Chicago Press, 1998. 318 p.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: GOMES, Nilma Lino (org) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L.; DE PAULA LABORNE, A. A. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-32622001000300003>.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

LIPSKY, M. *Burocracia em nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Brasília: ENAP, 2019. 430 p.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, abr., 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>.

MEDEIROS, R. S. Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos in PIRES, R. R. C. (org.). *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. p. 79-104.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (org.) *Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 2004.

SANTOS, S. A. (org). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

SANTOS, V. M. dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 30, e200112, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822018000100242&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SANTOS, R. *Maioria Minorizada: um dispositivo analítico de racialidade*. Editora Telha: Rio de Janeiro, 2020. 80 p.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, dez., 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em 10 mar. 2020.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Ed.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 65-86.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez., 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-45222006000200003>.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LASSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador. 2014*. Disponível em: <<https://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Resolução do Conselho Universitário nº 10/2018. *Dispõe sobre a política de ações afirmativas para os processos seletivos aos cursos de graduação de 1º e 2º ciclo da Universidade Federal de Uberlândia*. Disponível em: <<https://www.ufsb.edu.br/images/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2018/resol-010-09.11.2018.PDF>>. Acesso em: 09 jun. 2020.