

Formações Transversais

Diversidade, epistemes
e novos saberes no ensino
de graduação da UFMG

Formações
Transversais



TEREZINHA CRISTINA DA COSTA ROCHA
JOSÉ ALFREDO OLIVEIRA DEBORTOLI
Organizadores

Formações Transversais: Diversidade, epistemes e novos saberes no ensino de graduação da UFMG

Terezinha Cristina da Costa Rocha
José Alfredo Oliveira Debortoli
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ROCHA, T. C. C., and DEBORTOLI, J. A. O., eds. *Formações transversais: diversidade, epistemes e novos saberes no ensino de graduação da UFMG* [online]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Incipt, 2025, 198 p. ISBN: 978-65-88592-64-9. <https://doi.org/10.7476/9786588592649>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Formações Transversais

Diversidade, epistemes e novos saberes
no ensino de graduação da UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
REITORA Sandra Regina Goulart Almeida
VICE-REITOR Alessandro Fernandes Moreira

EDITORA UFMG
DIRETORA Carla Viana Coscarelli
VICE-DIRETORA Camila Augusta Pires de Figueiredo

CONSELHO EDITORIAL
Carla Viana Coscarelli (Presidente)
Ana Paula Paes de Paula
Anne Caroline Lana da Silva
Camila Augusta Pires de Figueiredo
Cristina Mariano Ruas
Eduardo Ferreira da Silva
Emília Mendes Lopes
George Rembrandt Gutlich
Henrique Cesar Pereira Figueiredo
Kátia Cecília de Souza Figueiredo
Kleyde Ventura de Souza
Lívia Maria Fraga Vieira
Lorena Tavares de Paula
Luciana Monteiro de Castro Silva Dutra
Mauro Lúcio Leitão Condé
Raquel Conceição Ferreira
Rita Lages Rodrigues
Rita de Cássia Lucena Velloso
Varley Teoldo da Costa
Weber Soares

TEREZINHA CRISTINA DA COSTA ROCHA
JOSÉ ALFREDO OLIVEIRA DEBORTOLI
Organizadores

Formações Transversais

Diversidade, epistemes e novos saberes
no ensino de graduação da UFMG

 Incipit

© 2025, Os organizadores

© 2025, Editora UFMG

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

F724 Formações Transversais: Diversidade, epistemes e novos saberes no ensino de graduação da UFMG / Terezinha Cristina da Costa Rocha, José Alfredo Oliveira Debortoli, organizadores. – Belo Horizonte: Incipit, 2025.

198 p.: il.

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-65-88592-40-3

1. Ensino superior. 2. Educação inclusiva. 3 Diversidade. I. Rocha, Terezinha Cristina da Costa. II. Debortoli, José Alfredo Oliveira.

CDD: 378.18

CDU: 378.1

Elaborada por Vilma Carvalho de Souza – Bibliotecária – CRB-6/1390

COORDENAÇÃO SELO INCIPIT Jerônimo Coelho

DIREITOS AUTORAIS Anne Caroline Silva

REVISÃO DE TEXTOS Barbara Vieira de Oliveira

COORDENAÇÃO GRÁFICA Fernando Freitas

DIAGRAMAÇÃO E MONTAGEM DE CAPA Rafael Chemicatti

PRODUÇÃO GRÁFICA Warren Marilac

EDITORA UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 – CAD II / Bloco III

Campus Pampulha – 31270-901 – Belo Horizonte/MG

Tel.: + 55 31 3409-4650 – www.editoraufmg.com.br – editora@ufmg.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO Sandra Regina Goulart Almeida	7
APRESENTAÇÃO Diversidade, epistemes e novos saberes no ensino de graduação da UFMG Terezinha Cristina da Costa Rocha e José Alfredo Debortoli	11
CAPÍTULO 1 Celebrando a inovação no ensino de graduação da UFMG: Os dez primeiros anos Formações Transversais Bruno Otávio Soares Teixeira e Maria José Batista Pinto Flores	19
CAPÍTULO 2 Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão: Fundamentos, concepções e <i>práxis</i> Terezinha Cristina da Costa Rocha, Sônia Caldas Pessoa e Marcos Vinícius Bortolus	29
CAPÍTULO 3 Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia José Divino Lopes Filho, Márcia Martins, Heloisa Soares de Moura Costa, Matheus Anchieta Ramirez e Maria Isabel Antunes-Rocha	43
CAPÍTULO 4 Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos Mônica Medeiros Ribeiro, Fernando Antônio Mencarelli, Mauro Rodrigues, Carlos Henrique Rezende Falci, Marcos Vinícius Bortolus, Maria Clara Lemos dos Santos e Mariana de Oliveira Lacerda	59
CAPÍTULO 5 Formação Transversal em Direitos Humanos: Histórico, desenvolvimento e estrutura Maria Guiomar Frota e Marlise Matos	73

CAPÍTULO 6**Formação Transversal em Divulgação Científica**

Débora D'Ávila Reis, Roberto Mitsuo Takata e Marcelo Pereira

CAPÍTULO 7**Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação**

Hermes Aguiar Magalhães, Adriano César Machado Pereira,

Henrique Resende Martins, Vanessa de Almeida e Mônica Viegas Andrade

CAPÍTULO 8**Formação Transversal em Estudos Internacionais**

Mauro Henrique Nogueira Guimarães de Abreu, Lucas Carlos Lima,

Cristiano Santos Rodrigues, Thatiana Marques dos Santos,

Bárbara Malveira Orfanó e Aziz Tuffi Saliba

CAPÍTULO 9**Formação Transversal em Gênero e Sexualidade:****Perspectivas LGBTQIA+**

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Marco Aurélio Máximo Prado,

Joana Ziller de Araujo Josephson e Marcelo Andrade Cattoni De Oliveira

CAPÍTULO 10**Formação Transversal em Meio Ambiente e Sustentabilidade**

Francisco Antônio Rodrigues Barbosa e Ricardo Ribeiro de Castro Solar

CAPÍTULO 11**Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais –****História da África e Cultura Afro-Brasileira:****Reterritorializar o currículo**

Daniely Roberta Santos dos Reis, Shirley Aparecida de Miranda,

Natalino Neves da Silva e Rodrigo Ednilson de Jesus

CAPÍTULO 12**Formação Transversal em Saberes Tradicionais:****Ação concreta de descolonização da universidade**

André Guimarães Brasil, César Guimarães,

Luciana de Oliveira e Pedro Aspahan

CAPÍTULO 13**O convite à reflexão e à ação permanece aberto
nas Formações Transversais da UFMG**

Terezinha Cristina da Costa Rocha, José Alfredo Oliveira Debortoli,

Sonia Maria de Melo e Adriane da Conceição

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

PREFÁCIO

Formações transversais na UFMG

10 anos de pioneirismo

No ano de 2014, a Universidade Federal de Minas Gerais deu um importante passo na direção de uma educação transdisciplinar, mais inclusiva, cidadã e emancipatória: foi instituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) a oferta de conjuntos de atividades acadêmicas curriculares, tematicamente articuladas, denominadas *Formações Transversais* (FTs). A proposta da Formação Transversal estava alicerçada sobre os princípios de universalidade e da diversidade da educação superior. A universalidade fala dos direitos que são de todas as pessoas, e a diversidade abre o caminho para a pluralidade e a multiplicidade dos saberes e das pessoas que compartilham o espaço universitário. A palavra universidade tem origem no vocábulo latino *universitas*, que significa universalidade, totalidade, e também *universus*, que aponta para a unidade. Portanto, o preceito que rege as Formações Transversais é o mesmo que fundamenta o da própria Universidade, em seus preceitos de unidade na diversidade em todos os aspectos que a compõem. Desde então e há dez anos, as FTs têm se responsabilizado por oferecer um conjunto temático que é capaz de ampliar os horizontes interpretativos, amplificar as concepções de mundo e constituir repertórios mais variados para que nossos estudantes enfrentem os desafios do cotidiano.

Reconhecer o progressivo aumento das desigualdades sociais e a luta por direitos; refletir sobre as urgentes questões envolvendo os modos de produção e a busca pelo equilíbrio sustentável; debater os corpos, suas diversidades e suas presenças no mundo; pensar os povos e suas culturas são ações que complexificam nosso campo problemático. Tomada de empréstimo do pensamento filosófico de Gilles Deleuze, recorro à noção de campo problemático como possibilidade para pensar as Formações Transversais como locais de encontros, a partir dos quais são produzidas diferentes possibilidades para apreciarmos, analisarmos e refletirmos sobre temas e acontecimentos.

Organizadas em torno de grandes temáticas, as FTs estimulam um aprofundamento plural sobre temas variados. Iniciada em 2015 com as formações em Saberes Tradicionais, e sequenciada, em 2016, pela formação em Divulgação Científica, a UFMG conta hoje com as formações em Relações Étnico-raciais: História da África e Cultura Afro-brasileira; Culturas em Movimento e Processos Criativos; Direitos Humanos; Empreendedorismo e Inovação; Gênero e Sexualidade: Perspectivas LGBTQIA+; Acessibilidade e Inclusão; Estudos Internacionais e em Agricultura Familiar e Agroecologia. No ano de 2025, será ofertada a tão aguardada 11ª FT: Meio Ambiente e Sustentabilidade.

Por investir na criação de uma consciência crítica, as Formações Transversais propiciam o questionamento fundado no compartilhamento de saberes. Todas as atividades encontram pontos de convergência com a temática de formação específica dos cursos de graduação e pós-graduação. Esta linha de formação busca estabelecer condições para germinar um conhecimento transformador, preocupado com as desigualdades e construído por diversos sujeitos. Ao longo desses dez anos, as FTs têm ganhado consolidação no ensino, na pesquisa e na extensão, ao mesmo tempo que se tornaram um diferencial no perfil dos egressos da UFMG.

No conjunto das experiências motivadas pelas FTs reside uma de especial importância: as atividades são coordenadas e conduzidas por docentes de diversas unidades acadêmicas. Estas abordagens transcendem os limites de distintos campos do conhecimento e se deslocam para o fértil campo transdisciplinar. Elas colocam em diálogos a produção acadêmica-científica, os saberes tradicionais, as vivências sociais, culturais e políticas criando um arco potente para abrigar uma formação (pluri)epistêmica e de relevância para nossos estudantes, nossa instituição e para a sociedade.

Esta coletânea pretende, pois, trazer uma visão de todas as Formações Transversais e seu desenvolvimento ao longo desses dez anos de existência, deixando registrado um pouco desse processo pioneiro e inovador. A todas as pessoas que

contribuíram ao longo desses anos para a criação e implementação desse trabalho transformador, nossos mais sinceros agradecimentos. Desejamos uma ótima leitura e longa vida a nossas FTS – que cresçam e se consolidem cada vez mais.

Sandra Regina Goulart Almeida
Reitora da UFMG

APRESENTAÇÃO

Diversidade, epistemes e novos saberes no ensino de graduação da UFMG

Neste livro, embarcamos em uma jornada que desafia as percepções tradicionais do ensino de graduação, explorando a essência das Formações Transversais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Convidamos os leitores a refletirem conosco sobre as possibilidades formativas que permeiam esse trabalho desenvolvido na Universidade e a descobrirem caminhos possíveis para irmos além dos desenhos habituais dos currículos no ensino superior.

Ao caracterizarmos as Formações Transversais, podemos compreendê-las como um grande programa de Formação Complementar, organizado a partir de temáticas de relevância para o país e para a humanidade. Cada Formação Transversal possui uma estrutura curricular própria, criada a partir de debates coletivos entre grupos de docentes da Universidade, que também se unem para revezar na oferta das Atividades Acadêmicas Curriculares (disciplinas) que integram suas estruturas curriculares. Ao ler os capítulos deste livro, é possível conhecer um pouco mais sobre essas estruturas curriculares, as atividades desenvolvidas e a perspectiva adotada para trabalhar cada uma das temáticas.

A diversidade de temas e abordagens presentes nesta produção refletem o trabalho desenvolvido nas Formações, que é igualmente diverso e amplo. Todas as Formações Transversais são constituídas por professores oriundos das três

diferentes grandes áreas do conhecimento: Humanidades (Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes); Ciências da Vida (Ciências Biológicas, Ciências Agrárias, Ciências da Saúde); e Ciências da Natureza (Ciências Exatas e da Terra, Engenharias). Isso significa que, ao cursar¹ uma delas, os estudantes terão a oportunidade de conhecer uma temática a partir de perspectivas compartilhadas por docentes de diferentes áreas e dividir a turma com colegas de diferentes cursos, estabelecendo assim diálogos, reflexões e trocas. E, sobretudo, os estudantes têm a oportunidade de engajamento em áreas de grande relevância social que, muitas vezes, não são abordadas nos 94 cursos de graduação, embora sejam de extrema relevância para a vida em sociedade.

Para situar os trabalhos apresentados nos capítulos deste livro em um escopo mais amplo, é importante destacar que, nas Formações Transversais, os professores não precisam se preocupar com as antigas tensões que permeiam o campo do currículo, sobretudo em relação às disputas sobre quais atividades devem ou não fazer parte da estrutura curricular devido à limitação de carga-horária. Isso porque cada Formação pode receber contribuições de atividades/disciplinas de docentes de todas as áreas que apresentarem perspectivas reflexivas e puderem contribuir para as discussões de sua temática principal, sem limite de carga horária para a estrutura curricular.

Apesar de suas especificidades e diferentes temáticas, as Formações Transversais compartilham determinadas características gerais, especialmente ao considerarem em suas discussões a diversidade humana, as epistemes emergentes e os novos saberes construídos com os estudantes. Elas fortalecem o compromisso da Universidade com questões como a justiça social, a eliminação de preconceitos, a popularização da ciência, as inovações, a tecnologia, a cultura, a inclusão, as comunidades tradicionais, o meio ambiente, os diálogos internacionais, a agroecologia, as mobilizações antirracistas, a diversidade de gênero, os direitos humanos e diversas temáticas que perpassam a nossa sociedade.

1 Os estudantes de graduação podem utilizar o percurso realizado em uma das Formações Transversais para compor a carga horária do Núcleo Complementar exigida pelos seus cursos – incluindo a Formação Complementar Aberta, que é como são chamadas nas versões curriculares anteriores às atuais Normas Gerais de Graduação da UFMG. Porém, as disciplinas de uma Formação Transversal também podem ser cursadas pelos estudantes de maneira independente, “avulsa”, o que contabiliza créditos para Núcleo Geral / Formação Livre, também previsto nos cursos de graduação. Em ambas as maneiras de se cursar, é possível obter certificação ao integralizar 300 horas cursadas em uma Formação Transversal. Os estudantes têm total liberdade para escolherem quais atividades vão cursar dentro da Formação Transversal de sua escolha – não há atividades obrigatórias – e, ao completarem 300 horas cursadas, podem solicitar uma certificação que é emitida pela Pró-Reitoria de Graduação.

E quais são essas Formações Transversais? Como elas têm sido desenvolvidas? Que horizontes formativos elas abrem para os estudantes? Quais transformações sociais têm sido almejadas em suas práticas? Perguntas dessa natureza são respondidas ao longo dos capítulos deste livro, que foram escritos por membros de cada uma das atuais Formações Transversais da Universidade.

No segundo capítulo, “Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão: fundamentos, concepções e práxis”, Terezinha Rocha, Sônia Pessoa e Marcos Bortolus iniciam abordando os fundamentos que justificaram a criação dessa Formação na Universidade e seu alinhamento com as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência. Os autores contextualizam demandas locais e globais de promoção da acessibilidade e inclusão, as quais foram tomadas como fundamentação para o desenvolvimento dos trabalhos dessa Formação. Em seguida, apresentam ações de acessibilidade e inclusão no contexto institucional que contribuíram para o desenvolvimento da Formação. Na sequência, são apresentados os percursos teórico-práticos da Formação e as atividades/disciplinas ofertadas, em um trabalho que reúne mais de 40 professores de 11 diferentes Unidades Acadêmicas da UFMG. Por fim, os autores refletem, em suas considerações finais, sobre o trabalho realizado e a natureza multifacetada da Formação, destacando a importância de enfrentar o capacitismo e as complexidades envolvidas nos processos de promoção da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência.

No terceiro capítulo, “Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia”, José Divino L. Filho, Márcia Martins, Heloisa S. M. Costa, Matheus A. Ramirez e Maria Isabel Antunes-Rocha começam discutindo as contradições do setor agrário brasileiro, que concilia a alta produção agrícola com o desabastecimento local e a pobreza no campo, e explanam sobre a hegemonia do agro-negócio. Nesse mesmo contexto, os autores abordam os povos e comunidades tradicionais, como grupos que mantêm práticas agrícolas em harmonia com a natureza, e apresentam a agroecologia como alternativa em um movimento social que promove alimentos saudáveis e sustentáveis. Assim, os autores apresentam a Rede de Agricultura Familiar e Agroecologia (RAFA) e sua contribuição para a criação da Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia. Além disso, os autores trazem o contexto histórico da criação da Formação, a RAFA e sua função social na universidade pública, a estruturação e organização curricular da Formação e as perspectivas de trabalhos a serem desenvolvidos.

No quarto capítulo, “Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos”, Mônica Medeiros Ribeiro, Fernando Antônio Mencarelli, Mauro Rodrigues, Carlos Henrique Rezende Falci, Marcos V. Bortolus, Maria

Clara L. Santos e Mariana de Oliveira Lacerda exploram as contribuições dessa Formação para a universidade e suas reverberações para além do espaço institucional. O texto aborda inicialmente a cultura e sua conexão com diferentes saberes e práticas, faz referência à Política Cultural da UFMG e caracteriza a cultura, em sua transversalidade, como espaço de construção de conhecimento. Está situado no texto o processo de criação da Formação, a partir de ações da Pró-Reitoria de Cultura, em colaboração com docentes de diversas unidades acadêmicas. O capítulo também aborda o intuito da Formação em tratar a cultura como uma rede epistemológica aberta que conecta a universidade à sociedade, as experimentações e criações realizadas, a perspectiva transdisciplinar, os processos criativos, seus objetivos como Formação e a perspectiva adotada nas atividades ofertadas.

No quinto capítulo, “Formação Transversal em Direitos Humanos: histórico, desenvolvimento e estrutura”, as autoras Maria Guiomar Frota e Marlise Matos contextualizam o programa de ensino como uma iniciativa da Rede Direitos Humanos da UFMG, composta por núcleos e grupos que atuam na extensão, ensino e pesquisa no campo dos direitos humanos. As autoras destacam a relevância da Formação considerando a situação dos direitos humanos no Brasil, sobretudo em relação às violações e padrões históricos de opressão. Em seguida, são apresentados atos e documentos nacionais e internacionais que reforçam a importância da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino. O capítulo também traz os passos para o desenvolvimento dessa Formação Transversal, sua estrutura curricular e oferta, além de algumas reflexões sobre os desafios da construção de uma sociedade baseada no respeito integral e no reconhecimento dos direitos humanos.

No sexto capítulo, “Formação Transversal em Divulgação Científica”, Débora d’Avila Reis, Roberto M. Takata e Marcelo Pereira inicialmente abordam os esforços da UFMG para ampliar o diálogo entre diferentes ciências e promover a troca de saberes entre a universidade e a sociedade. Os autores destacam o papel da divulgação da ciência para a promoção da formação cidadã e da inclusão social. O capítulo explora, também, o histórico e as políticas públicas que sustentam a Formação, o impacto de suas ações na Universidade e o contexto mais amplo no qual ela se insere nacionalmente. A Formação é apresentada como um forte contraponto crítico ao movimento crescente, nos últimos anos, de desqualificação do conhecimento científico e de suas instituições. No texto, também são contrastados o contexto nacional e local relacionados aos trabalhos desenvolvidos, os marcos históricos da institucionalização da divulgação científica na UFMG e a estruturação e funcionamento da Formação Transversal em Divulgação Científica na UFMG.

No sétimo capítulo, “Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação”, Hermes A. Magalhães, Adriano C. M. Pereira, Henrique R. Martins, Vanessa de Almeida e Mônica V. Andrade trazem na abertura do texto uma reflexão sobre como, no contexto contemporâneo, emergiu, nas metrópoles globais, uma concepção de empreendedorismo que vai além da acepção convencional de liderança, buscando também desenvolver habilidades de comunicação, de negociação, de gestão, de formulação de novas estruturas, entre outras, tornando-se protagonista de uma nova organização social. A seguir, apresentam a proposta pedagógica da Formação Transversal, reforçando a importância de integrar essa discussão a todos os currículos dos cursos de graduação. Na sequência, contextualizam as transformações na sociedade e os avanços proporcionados pelas ciências e tecnologias, discutindo o potencial de impacto social e destacando a importância de processos de formação que contemplem o ensino do empreendedorismo com uma motivação político-pedagógica atenta aos problemas que afligem a sociedade. Por fim, apresentam exemplos de trabalhos desenvolvidos, enfatizando a potência da interação entre os diferentes agentes deste ecossistema de empreendedorismo e inovação.

No oitavo capítulo, “Formação Transversal em Estudos Internacionais”, Mauro Henrique N. G. de Abreu, Lucas Carlos Lima, Cristiano S. Rodrigues, Thatiana M. dos Santos, Bárbara M. Orfanó e Aziz T. Saliba destacam, inicialmente, os objetivos dessa Formação Transversal, esclarecendo as atividades acadêmicas curriculares com enfoque internacional ou comparado, ministradas integralmente em língua inglesa ou espanhola. Destacam ações de internacionalização e interculturalidade, com vistas à ampliação dos estudantes internacionais na UFMG, aperfeiçoando metodologias e processos de produção escritos e orais. No desenvolvimento do texto, contextualiza iniciativas de internacionalização, e a ampliação da comunidade acadêmica discente da UFMG formada por estrangeiros. A seguir, procuram esclarecer a terminologia “Estudos Internacionais” e a abordagem de problemas potencialmente “internacionalizáveis”. Na sequência, apresentam trabalhos desenvolvidos, atividades acadêmicas, ementas e o processo de certificação. Nas Considerações Finais, assinalam as contribuições para um maior equilíbrio de mobilidade, democratização de oportunidades de vivenciar experiências internacionais, e a necessidade de investir em ações que contemplem a questão da proficiência linguística contribuindo para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes que gerem impactos de internacionalização na excelência do ensino superior.

No nono capítulo, “Formação Transversal em Gênero e Sexualidade: Perspectivas LGBTQIA+”, Paulo Henrique de Q. Nogueira, Marco Aurélio M. Prado,

Joana Ziller de A. Josephson e Marcelo A. C. de Oliveira iniciam o texto contextualizando a proposição da Formação. Enfatiza-se o objetivo de mediar a aproximação de discentes interessados nos aportes teóricos-políticos-metodológicos organizados a partir das experiências e teorias *Queer/LGBTI*. No desenvolvimento do texto, os autores refletem sobre o campo de investigação e pesquisa, que é herdeiro e cúmplice do debate em torno ao gênero, instaurado pelas feministas a partir da década de 1970. Posteriormente, problematizam as contribuições de intelectuais sobre o termo *Queer*, e discutem as nomeações que se constituem a partir de um campo de força que regula a constituição das identidades. Assinalam, ainda, como a sistematização de saberes e práticas se dá em um contexto profundamente transdisciplinar, além de apresentar o percurso formativo da Formação Transversal e o corpo docente. Para concluir, destacam a FT como um espaço de encontro e troca de experiências, onde a presença de pessoas LGBTQIAPN+ demonstra a importância de lugares seguros para a convivência da diversidade em um ambiente como a universidade, e a importância de políticas específicas para essa população.

No décimo capítulo, “Formação Transversal em Meio Ambiente e Sustentabilidade”, Francisco Antônio Rodrigues Barbosa e Ricardo Ribeiro de Castro Solar iniciam abordando os desafios transdisciplinares do mundo atual e a exigência de soluções colaborativas. Os autores situam a Formação em diálogo estreito com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e com o conceito de Governança Ambiental e Social (ESG). Exploram a perspectiva da Formação no fortalecimento de visões integradas para a conservação, uso sustentável dos recursos naturais, biodiversidade, e na responsabilidade coletiva com o meio ambiente. Abordam, ainda, os objetivos da Formação em Meio Ambiente e Sustentabilidade e seu propósito de promover diálogos, novas ideias e iniciativas que contribuam para a definição e aplicação de conceitos de sustentabilidade, considerando aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais. No texto, também, são exploradas ainda a fundamentação para a criação da Formação, a sua relevância social e os trabalhos propostos.

No décimo primeiro capítulo, “Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais: história da África e Cultura Afro-brasileira – reterritorializar o currículo”, Daniely dos Reis, Shirley Miranda, Natalino da Silva e Rodrigo de Jesus, para iniciar o texto, partem de uma indagação feita por professores e professoras: como ensinar história e cultura afro-brasileira a crianças e jovens da educação básica, se, ao longo de nossa formação na educação básica e superior, esses conteúdos não se fizeram presentes? Tomando como referência a Lei nº 10.639, observa-se, nos cursos de formação de professores da UFMG, uma necessidade

persistente de sensibilização e de convencimento da comunidade acadêmica sobre essa demanda. Atendendo ao disposto na legislação, destaca-se que o objetivo original da Formação Transversal é potencializar a discussão sobre a presença das matrizes africanas no repertório da cultura humana, bem como a importância de ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Na sequência, são apresentados o percurso formativo e a relação das disciplinas com seus respectivos conteúdos. Nas considerações finais, sistematiza-se a busca e a articulação de dispositivos para incluir, dentro das margens curriculares, conteúdos que estavam fora, ou seja, reterritorializar.

No décimo segundo capítulo, “Formação Transversal em Saberes Tradicionais: ação concreta de descolonização da universidade”, os autores André Guimarães Brasil, César Guimarães, Luciana de Oliveira e Pedro Aspahan abrem o texto contextualizando a Formação Transversal, criada em 2014, reafirmando nas políticas de ações afirmativas, não apenas o acolhimento de estudantes negros, negras, indígenas e vindos das classes populares, mas também a inclusão conhecimentos de outras matrizes epistemológica. Os autores assinalam como o encontro e a construção de comunidades de aprendizagem em torno de mestres e mestras gerou diferentes contextos, linguagens, pesquisas, protocolos, ativismos e trocas nos territórios e na universidade. Historicizam uma década de existência do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais e o diálogo com mais de uma centena de mestras e mestres das culturas afro-brasileiras, indígenas e populares. Sistematizam uma diversidade de saberes e trazem indicações de um amplo acervo de imagens (fotografia, cinema e audiovisual) compartilhado com as pessoas nos territórios. Apresentam um vasto material registrado e a construção de uma importante bibliografia trazida pelas “mãos e vozes de mestres e mestras”. Nas considerações finais, reforçam como o processo de discussão que consolidou a concessão de títulos de Notório Saber fortaleceu a expansão da FT em Saberes Tradicionais além da oferta das disciplinas, multiplicando as formas de presença e atuação das mestras e mestres, apontando, “esperançosamente”, para a descolonização das universidades brasileiras.

No capítulo que formalmente encerra este livro, “O convite à reflexão e à ação permanece aberto nas Formações Transversais da UFMG”, são apresentadas algumas considerações finais. Os autores, Terezinha C. Rocha, José Alfredo O. Debortoli, Sonia M. M. Mendanha e Adriane da Conceição, exploram a expansão e os alcances das Formações Transversais, bem como suas contribuições para o debate e a formação de estudantes comprometidos com as grandes questões acadêmico-científicas e sociais. No texto são dimensionados o crescimento

dessas Formações ao longo dos anos e a expansão dos diálogos com docentes e pesquisadores, resultando em um aumento das reflexões e ações transformadoras. É apresentado um quadro geral com o número de matrículas nas atividades das Formações Transversais entre 2015 e 2024, além da dimensão desses trabalhos e a sua inovação curricular. Os autores trazem também depoimentos de alguns egressos, destacando a contribuição das Formações no contexto laboral e na vida em sociedade. Por fim, os autores manifestam o desejo de que esses trabalhos se expandam e continuem promovendo a abertura da universidade para novas epistemologias, mantendo-a atenta à diversidade, aos direitos humanos, à inclusão, à inovação e à justiça social.

Esperamos que este compêndio seja uma janela aberta para novas reflexões, que novas perguntas possam ecoar além dos capítulos deste livro e que as ideias aqui compartilhadas possam florescer em novas ações. Boa leitura!

Os organizadores

CAPÍTULO 1

Celebrando a inovação no ensino de graduação da UFMG

Os dez primeiros anos das Formações Transversais

A partir da aprovação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, os cursos de graduação das instituições brasileiras de ensino superior iniciaram movimento de transformação do modelo de currículo mínimo para o modelo baseado em diretrizes curriculares nacionais de referência. Iniciou-se, então, na UFMG, a construção de uma política curricular institucional consubstanciada no princípio da flexibilização curricular, primeiramente, expresso nas diretrizes aprovadas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 19 de abril de 2001, as quais, dentre outras previsões, definiram que:

O currículo deve contemplar necessariamente um núcleo de formação específica, uma formação complementar e um conjunto de atividades livres. (...) A formação complementar pode ser implementada de duas maneiras:

1. formação complementar pré-estabelecida;
2. formação complementar aberta.

Enquanto a formação complementar pré-estabelecida constituía “a possibilidade de obtenção de um certificado, devendo o aluno cumprir um certo

número de créditos, pré-determinado pelo colegiado de curso, em atividades acadêmicas que lhe assegurem uma formação complementar em alguma área de conhecimento conexo”, a formação complementar aberta era “construída a partir de proposição do aluno, sob a orientação de um docente e condicionada à autorização do colegiado”. Por meio desses dois conceitos, definiu-se o núcleo de formação complementar dos cursos de graduação e, a partir de 2001, os Colegiados de cursos de graduação trabalharam para incorporar a formação complementar em suas estruturas curriculares. Especialmente, por meio da formação complementar aberta, o ensino de graduação passou a valorizar a interdisciplinaridade e o protagonismo estudantil.

CONCEPÇÃO E IMPLANTAÇÃO DAS FORMAÇÕES TRANSVERSAIS

Apesar dos esforços envidados pelos Colegiados, o acesso, pelos estudantes, às propostas de formação complementar aberta esbarrava na complexidade dos procedimentos administrativos necessários para viabilizar a oferta e matrícula em atividades acadêmicas curriculares que não fazem parte do rol de obrigatórias ou optativas dos percursos curriculares de vínculo dos estudantes. Por outro lado, muitos cursos passaram a incorporar propostas de formações complementares pré-estabelecidas como ênfases do eixo de formação específica do curso, sem propiciar ao estudante a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em campos do conhecimento diferentes daqueles que são característicos de seu curso.

A partir de 2014, a gestão 2014-2018 da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), liderada pelos professores Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi e Walmir Matos Caminhas, iniciou amplo movimento de discussão para elaboração das Normas Gerais de Graduação (NGG), em atendimento ao previsto pelo Regimento Geral da UFMG de 2010. Nesse contexto, em caráter inovador e, em um primeiro momento, experimental, foi apresentada proposta de criação da Formação Transversal na perspectiva de uma flexibilização estruturada, a qual foi aprovada pelo Cepe em 07 de outubro de 2014, por meio da Resolução CEPE Nº 19/2014:

a) com o propósito de estabelecer, como diretriz geral para o ensino de graduação na UFMG, a possibilidade de que todo aluno possa optar por cursar, como parte integrante de seu curso, um elenco de atividades acadêmicas que abordem temáticas de interesse geral, visando a incentivar a formação de espírito crítico e de visão aprofundada em relação a grandes questões do País e da humanidade; b) a necessidade de garantir a oferta de alternativas de “Formação Complementar” amplamente acessíveis a todos os alunos de graduação da

UFMG; c) a conveniência de aumentar a oferta de atividades acadêmicas a serem cursadas como “Formação Livre” pelos alunos de graduação da UFMG.

A Formação Transversal era proposta como um conjunto de atividades acadêmicas curriculares que compõem um “minicurriculo” de uma temática específica e que são ofertadas por diversos departamentos de diferentes Unidades Acadêmicas. Diferente da proposta de formação complementar aberta que permitia, ao estudante, cursar um subconjunto de atividades acadêmicas curriculares de um outro curso de graduação – guardando correlação, portanto, com o modelo de *minor* adotado, especialmente, em universidades estadunidenses – a proposta de Formação Transversal extrapolava o conceito de interdisciplinaridade para o conceito de transversalidade (MACHADO, 2001).

Nos períodos letivos seguintes, a PROGRAD atuou para criação das seguintes Formações Transversais: Saberes Tradicionais (2015/1), Divulgação Científica (2016/1), Relações Étnico-Raciais: História da África e Cultura Afro-Brasileira (2016/1), Culturas em Movimento e Processos Criativos (2016/2), Direitos Humanos (2017/1), Empreendedorismo e Inovação (2017/2), Gênero e Sexualidade: Perspectivas LGBTQIA+ (2017/2), e Acessibilidade e Inclusão (2018/1). Embora, para a criação das mesmas, tenham sido incorporadas algumas atividades acadêmicas curriculares existentes nos cursos de graduação, as propostas foram predominantemente baseadas na criação de novas atividades, muitas das quais com oferta compartilhada por professores de diferentes departamentos acadêmicos.

As NGG foram aprovadas em 20 de fevereiro de 2018, por meio da Resolução Complementar CEPE Nº 01/2018, e estabeleceram o núcleo complementar como um dos quatro núcleos possíveis da estrutura curricular de um curso, além dos núcleos específico, geral e avançado. Para compreender a proposta de flexibilização curricular introduzida pelas NGG, recorreremos ao Projeto Pedagógico Institucional estabelecido para o ensino de graduação e assim descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2029 da UFMG:

No âmbito da Graduação, cada um dos seus cursos ancora-se numa proposta conceitual que indica seu histórico, sua contextualização e o perfil profissional que é visado para o formando. Cada currículo, devidamente discutido nas instâncias pertinentes e nos conselhos superiores da Universidade, deve conter uma dimensão mais universal ou básica e o componente mais propriamente profissionalizante. Entretanto, sem a criação de recursos e mecanismos que promovam atividades interdisciplinares e transdisciplinares, tão demandadas pelas profissões típicas de sociedades complexas, os currículos sofreriam um rápido processo de defasagem. É tendo isso em vista que esses currículos devem ser compostos a partir de política curricular institucional consubstanciada no

princípio da flexibilização curricular (...). É cada vez mais evidente, e isso vem sendo demonstrado reiteradamente no mundo contemporâneo, que a competência específica, não importa em qual área, ficará limitada aos aspectos mais rotineiros de uma profissão se a formação se restringe ao que ortodoxamente pertence à área em vista. Serão formados melhores profissionais, em qualquer campo do conhecimento, se, além dos conhecimentos inerentes à formação profissionalizante mais específica, acrescentarmos aqueles provenientes de áreas complementares, suscetíveis de uma permanente revisão, além da discussão de temas gerais necessária à compreensão e à interpretação de tendências no âmbito das ciências, das tecnologias e da sociedade. Assim oxigenados, os currículos serão capazes de abrigar as mudanças exigidas pelo campo de formação do estudante, e os egressos da UFMG estarão preparados para assumir um protagonismo frente a tais mudanças.

O núcleo complementar previsto pelas NGG pode ser integralizado por meio de uma estrutura formativa de formação complementar ou por meio de uma formação complementar aberta. Enquanto a última alternativa reforça as definições das diretrizes aprovadas pelo Cepe em 2001, a primeira modifica o conceito de formação complementar pré-estabelecida. As estruturas formativas de formação complementar são “estruturas disponíveis para estudantes de cursos diversos, articuladas em torno de eixos temáticos”. No contexto das NGG, a Formação Transversal é definida como um tipo especial de estrutura formativa de formação complementar, disponível para estudantes de todos os cursos de graduação da UFMG. Portanto, ela pode ser usada para integralizar o núcleo complementar do percurso curricular de qualquer curso de graduação da UFMG.

CONSOLIDAÇÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Observando o crescente alcance das Formações Transversais, tanto em número de atividades acadêmicas curriculares ofertadas pelos docentes da instituição quanto pelo número de matrículas, não somente por estudantes de graduação, mas também por estudantes de pós-graduação e pessoas externas à UFMG, a gestão seguinte (2018-2022) da PROGRAD, liderada pelos professores Benigna Maria de Oliveira e Bruno Otávio Soares Teixeira, reconheceu a relevância de consolidar a institucionalização das Formações Transversais, considerando tanto os aspectos normativos das NGG de 2018, quanto aqueles relacionados à infraestrutura necessária para viabilizar sua expansão. É importante explicitar que, até então, o Gabinete da PROGRAD era responsável pela coordenação

didática e operacionalização da oferta e matrícula das Formações Transversais, conferindo ainda um caráter de “piloto” ao projeto.

A consolidação da institucionalização das Formações Transversais foi realizada em três etapas: de infraestrutura administrativa, de gestão acadêmica, e de estruturação pedagógica. A primeira delas tratou do estabelecimento de infraestrutura administrativa necessária. Para tal, foi criada em 2018 Secretaria dos Colegiados Especiais – inicialmente, chamada de Secretaria das Formações Transversais – que passou a realizar a operacionalização dos processos de oferta, de matrícula, do fluxo documental, das solicitações de certificação, entre outros processos, com sala própria e contando com suporte de duas servidoras técnicas-administrativas em educação (TAE). Também em 2018, a PROGRAD constituiu o Comitê Gestor, previsto pela Resolução CEPE Nº 19/2014 e composto pelos Pró-Reitores de Graduação em exercício e por professores de diferentes Unidades Acadêmicas da UFMG, para a proposição de políticas e de decisões coletivas relativas à gestão desses percursos formativos.

Na segunda etapa, a partir de contribuições do Comitê Gestor, foi regulamentada a estrutura de gestão didática e acadêmica das Formações Transversais de acordo com o arcabouço previsto pelas NGG. Para tal, o Conselho Universitário aprovou a criação do Colegiado Especial das Formações Transversais (CEFT) por meio da Resolução Complementar Nº 02/2020, de 28 de maio de 2020, como “instância superior de gestão acadêmica das Formações Transversais”, subordinado à Câmara de Graduação e vinculado administrativamente à PROGRAD. Por meio da Resolução Complementar CEPE Nº 01/2020, de 08 de outubro de 2020, foi reeditada a regulamentação da oferta das Formações Transversais na graduação, revogando a Resolução CEPE Nº 19/2014, de 07 de outubro de 2014, e foi estabelecida a composição e as atribuições do CEFT. É inevitável destacar a coincidência das datas de aprovação das duas resoluções do Cepe. Além disso, a Resolução Complementar CEPE Nº 01/2020 i) estabeleceu a criação de uma Comissão Coordenadora para cada Formação Transversal, enquanto estrutura formativa de formação complementar, a fim de liderar a proposição dos projetos e estruturas curriculares das Formações, atuar junto aos professores para a organização das ofertas de atividades, e planejar a oferta das atividades acadêmicas curriculares para cada período letivo, ii) regulamentou que todos os estudantes de graduação da UFMG poderiam integralizar créditos do núcleo complementar ou do núcleo geral do percurso curricular a que estivessem vinculados por meio das atividades das Formações Transversais e iii) definiu condições para emissão de certificado de conclusão da Formação Transversal.

Finalmente, em 2021, após primeira composição do CEFT, trazendo para as Formações Transversais uma dinâmica de gestão colegiada, representativa – com professores das grandes áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências da Vida e Humanidades) – e em conexão com as demandas institucionais e da sociedade, e das Comissões Coordenadoras para cada Formação Transversal, a terceira etapa abordou a elaboração e aprovação, pela Câmara de Graduação, do Projeto de cada Formação Transversal. De maio de 2023 a agosto de 2024, foram aprovados, pela Câmara de Graduação, a partir da assessoria da Diretoria Acadêmica da PROGRAD, os projetos das dez Formações Transversais em funcionamento. A elaboração dos projetos pelas Comissões Coordenadoras, com apoio do CEFT, permitiu a reformulação curricular das Formações Transversais. À medida que novos docentes chegavam à instituição, novas oportunidades eram vislumbradas e incorporadas às propostas. Observa-se que essa terceira etapa da consolidação ocorreu durante a gestão 2022-2026 da PROGRAD liderada pelos professores Bruno Otávio Soares Teixeira e Maria José Batista Pinto Flores.

EXPANSÃO

Concomitante a esse processo de consolidação da institucionalização das Formações Transversais, deu-se início a seu processo de expansão. No segundo semestre de 2019 (2019/2), foi criada a Formação Transversal em Estudos Internacionais, e no primeiro semestre de 2024 (2024/1), foi criada a Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia. Encontra-se, ainda, em fase de implantação, a criação da Formação Transversal em Meio Ambiente e Sustentabilidade, com previsão de oferta para 2025/1.

Atualmente, a PROGRAD trabalha para criação de outras Formações Transversais a fim de abordar temáticas emergentes, em consonância com os objetivos para desenvolvimento sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas e com as metas para o ensino de graduação previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2029; como: i) o uso responsável da tecnologia de inteligência artificial; ii) cidades e comunidades sustentáveis; e iii) saúde, bem-estar e envelhecimento. Portanto, a expectativa é que, em 2025, haja oferta de, pelo menos, quatorze Formações Transversais.

Para além da criação de novas Formações Transversais para o ensino de graduação, a expansão das mesmas também alcançou as dimensões de extensão e de ensino de pós-graduação. Com o estabelecimento da Formação em

Extensão Universitária, por meio da Resolução CEPE Nº 10/2019, de 10 de outubro de 2019, em atendimento às diretrizes curriculares nacionais para curricularização da extensão, vem sendo propostas e ofertadas, pelas Formações Transversais, atividades acadêmicas curriculares que permitem a participação de estudantes de diversos cursos de graduação em atividades de extensão. Cabe, aqui, destacar que algumas das temáticas das Formações Transversais foram articuladas com apoio das redes interdisciplinares de extensão, coordenadas pela Pró-Reitoria de Extensão. Também em 08 de outubro de 2020, por meio da Resolução CEPE Nº 07/2020, o Cepe estabeleceu a modalidade de Estudos Transversais na pós-graduação da UFMG. Trata-se de um conjunto de atividades acadêmicas – oferecido simultaneamente por dois ou mais programas de pós-graduação – que se destina à promoção de uma formação diferenciada e complementar.

INICIANDO AS REFLEXÕES

O presente livro tem um papel importante para contribuir com a reflexão sobre o alcance das Formações Transversais, dez anos após sua concepção e criação pelo Cepe, e os próximos passos para sua expansão. A seguir, contribuimos com algumas reflexões e convidamos o leitor a realizar uma leitura reflexiva e propositiva dos capítulos que se seguem.

Nossa reflexão ocorre em um cenário de frequentes atualizações de diretrizes curriculares nacionais de referência dos cursos, algumas das quais com características excessivamente prescritivas, dificultando e, até mesmo, contrariando, os princípios de flexibilização curricular preconizados pela instituição. Os desafios atuais do país e da humanidade são cada vez mais transversais, exigindo que a Universidade crie diversas oportunidades para integrar servidores e estudantes de diferentes áreas do conhecimento, assim como representantes da comunidade externa. As Formações Transversais extrapolaram a proposta de formação interdisciplinar institucionalizada por meio das diretrizes do Cepe de 2001 e estabeleceram, no ensino de graduação da UFMG, o conceito de transversalidade, contribuindo para a formação ética e cidadã dos nossos egressos e para a construção de um futuro mais justo e sustentável.

Cumpramos reconhecer o papel da criação do Instituto de Estudos Avançados e Transdisciplinares (IEAT), em 1999, no fomento à pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar e à produção de conhecimento inovador. Nesse contexto, as Formações Transversais contribuíram para a disseminação da transdisciplinaridade

na formação dos seus estudantes de graduação, que representam o maior grupo da comunidade da UFMG, e somou esforços para o estabelecimento de novas parcerias entre professores de diferentes Unidades Acadêmicas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

Ainda representa um desafio uma quarta etapa para consolidar a institucionalização das Formações Transversais: a atualização do Sistema Acadêmico de Graduação (SiGA). É preciso implementar tais estruturas formativas como minicurrículos, de fato, com estruturas curricular e de gestão próprias, e que sejam acessíveis aos cursos de graduação, permitindo que a matrícula, pelos estudantes, ocorra ainda na primeira etapa, e facilitando a integralização das atividades acadêmicas curriculares correspondentes no núcleo complementar ou núcleo geral dos cursos de graduação. No entanto, as soluções alternativas até então adotadas têm permitido, em crescente número, a oferta de atividades e matrícula nas mesmas por estudantes e até da comunidade externa.

Toda iniciativa institucional de aprimoramento das condições de oferta da formação transversal tem sido movida pelo entusiasmo com as possibilidades pedagógicas geradas nessa experiência que transcende a organização epistêmica centrada na racionalidade tradicional que norteia os processos de ensino-aprendizagem na universidade.

Nesse sentido, a expectativa é que esse movimento não cesse e que continue influenciando as práticas pedagógicas pela sua capacidade de promover a articulação potencial entre conhecimento acadêmico e não acadêmico, a interação entre estudantes dos diferentes cursos e à aproximação de docentes e não docentes de diferentes áreas e instituições em torno de uma formação humana comprometida com uma construção crítica e solidária. Em nome da Pró-Reitoria de Graduação, desejamos, ao leitor, que as páginas seguintes sejam inspiradoras para conceber e implantar tantas outras inovações no ensino de graduação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 set. 2024.
- MACHADO, Nilson. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Revista Estudos Avançados*, n. 15, v. 42, p. 333-352, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/h6JjwZWqn6GZWKrNf55pvWR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 set. 2024.
- UFMG. Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais. *Resolução Complementar Nº 01/2010, de 16 de março de 2010*. Aprova o novo regimento geral da UFMG.

- Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/content/download/1164/10242/version/3/file/Resolu%C3%A7%C3%A3o+Complementar+01-2010.PDF>>. Acesso em: 05 set. 2024.
- UFMG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. *Resolução Nº 19/2014, de 07 de outubro de 2014*. Regulamenta a oferta de “Formação Transversal” aos alunos dos cursos de graduação da UFMG. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/content/download/1993/14395/version/2/file/19rescepe2014.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2024.
- UFMG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. *Resolução Complementar nº 01/2018, de 20 de fevereiro de 2018. Aprova as Normas Gerais de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prograd/wp-content/uploads/2024/07/ResCepe012018.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2024.
- UFMG. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2029*. Belo Horizonte, Junho de 2024. Disponível em: <<https://ufmg.br/a-universidade/gestao/plano-de-desenvolvimento-institucional>>. Acesso em: 05 set. 2024.
- UFMG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. *Resolução Complementar nº 02/2020, de 28 de maio de 2020. Cria o Colegiado Especial das Formações Transversais da UFMG*. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/content/download/2459/16540/version/4/file/02rescomp2020+coleg+especial+forma%C3%A7%C3%B5es+transv.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2024.
- UFMG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. *Resolução Complementar nº 01/2020, de 08 de outubro de 2020*. Regulamenta a oferta das Formações Transversais na graduação e estabelece a composição e as atribuições do Colegiado Especial das Formações Transversais da UFMG e revoga a Resolução do CEPE nº 19/2014, de 7 de outubro de 2014. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/content/download/2491/16674/version/4/file/01rescompcepe2020.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2024.
- UFMG. Pró-Reitoria de Graduação. *Projetos das Formações Transversais*. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prograd/projetos-das-formacoes-transversais/>>. Acesso em: 05 set. 2024.
- UFMG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. *Resolução Complementar nº 10/2019, de 10 de outubro de 2019*. Estabelece diretrizes curriculares para a integralização de atividades acadêmicas curriculares de Formação em Extensão Universitária nos cursos de graduação da UFMG e revoga a Resolução CEPE nº 12/2015, de 22 de setembro de 2015. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/content/download/2420/16360/version/5/file/10rescepe2019.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2024.
- UFMG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. *Resolução Complementar nº 07/2020, de 08 de outubro de 2020*. Regulamenta o processo de Estudos Transversais na titulação de mestres e doutores na pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <https://www.ufmg.br/prpg/wp-content/uploads/2021/07/Resolucao-07_2020-de-08-de-outubro-de-2020_-Estudos-Transversais.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

CAPÍTULO 2

Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão

Fundamentos, concepções e *práxis*

INTRODUÇÃO

A nossa proposta ao escrever este capítulo¹ é registrar os fundamentos, a concepção, os percursos de criação e a implementação das bases teórico-críticas que constituem a Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esses processos não somente dizem respeito à temática formativa, mas também partem da compreensão do campo como um *lócus* de aprendizado em construção permanente. Esta Formação Transversal abrange a discussão, a reflexão, a análise e a realização de trabalhos que focalizam a promoção da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais e com contribuições de múltiplas áreas do conhecimento.

A implantação do projeto desta Formação na UFMG ocorreu em 2018, após aproximadamente um ano de discussões entre docentes de diferentes unidades da universidade que contribuíram para o debate epistemológico e a execução do projeto. Sua concepção está baseada na necessidade e na urgência da construção

1 Esta produção textual contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

de uma sociedade cada vez mais democrática e que contemple as diferenças. A Universidade se constitui como um território pedagógico, crítico e conectado com as demandas sociais e, atentos a essas demandas, a Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão assumiu uma postura política na qual se respeita os direitos das pessoas com deficiência. No decorrer de seu desenvolvimento, a Formação se movimenta em direção à compreensão da problemática que se instala socialmente quando pensamos em uma sociedade com a presença de ações capacitistas e que ainda enfrenta a exclusão social.

Considerando esses aspectos, organizamos este capítulo em cinco seções: nesta primeira seção, apresentamos a introdução; na segunda, estão as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência, as demandas sociais, locais e globais, que requerem formações nesse campo; na terceira, apresentamos o contexto institucional que contribuiu para a criação da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão; na quarta, analisamos os percursos teórico-práticos traduzidos em Atividades Acadêmicas Curriculares; e na quinta e última, estão as considerações finais.

POLÍTICAS E FORMAÇÃO PARA A ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: DEMANDAS LOCAIS E GLOBAIS

Nos mais diversos campos da vida social — como o trabalho, a educação, a saúde, o lazer, a cultura e muitos outros — ainda há inúmeras barreiras arquitetônicas, comunicativas, urbanísticas, informacionais e atitudinais que precisam ser rompidas para a promoção da acessibilidade e da inclusão de pessoas com deficiência.

Considerando um contexto global, para situarmos do ponto de vista quantitativo sobre a população à qual nos referimos, dados da Organização das Nações Unidas (ONU) mostram que 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência. Já no Brasil, que segue as diretrizes da Comissão de Estatística da ONU², 12.748.663 pessoas constituem a população total de pessoas

2 Metodologia proposta pelo ‘Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência’ (Washington Group on Disability Statistics – wg), criado com o intuito de fomentar a cooperação internacional no âmbito das estatísticas de pessoas com deficiência. “O Grupo de Washington busca padronizar e harmonizar definições, conceitos e metodologias de modo a garantir a comparabilidade das estatísticas entre diferentes países. É formado sob a Comissão de Estatística das Nações Unidas e composto por representantes de Institutos Oficiais de Estatística e organizações representantes da sociedade civil. Como representante oficial do Brasil, o IBGE participa desde o início da formação do grupo, em 2001, acompanhando as discussões e estudos propostos” (IBGE, 2018, p.02).

com deficiência residentes no país. Esse percentual representa 6,7% do total da população (IBGE, 2018). Para além dos números, pensamos que uma questão crucial é assumirmos que a maioria das atividades sociais não é acessível para essa parcela da população – o que implica que as instituições de ensino superior considerem esses aspectos em suas formações.

O Brasil possui um amplo arcabouço no que diz respeito às políticas nacionais e à legislação para a promoção da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência. A Constituição brasileira (BRASIL, 1988), por exemplo, e documentos e tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro – como a Conferência Mundial de Educação (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) – garantem a promoção da acessibilidade em diversos aspectos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida popularmente como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), pode ser considerada um marco na legislação brasileira. Por meio dela, é possível compreender a necessidade de promoção da inclusão das pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais, como educação, trabalho, saúde, seguridade social, entre outros. Entre os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência está o cumprimento da legislação com a implementação efetiva de acessibilidade e inclusão de modo irrestrito.

No campo da educação, as políticas públicas preveem a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2015; 2008). Pensando na Educação Básica, essa previsão legal indica que a formação de professores para a atuação junto a esse público não se restringe mais àqueles profissionais que atuariam nas chamadas escolas especiais. Isso significa que todas as instituições de ensino, independentemente do nível, devem obrigatoriamente receber a matrícula e garantir os meios para que esses alunos sejam incluídos (BRASIL, 2008). Sendo assim, professores e outros profissionais de educação precisam ter uma formação para compreender as especificidades dos processos de ensino para a promoção da inclusão desses estudantes, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esse aspecto reforça a visão de que a universidade deve estar comprometida com a formação de professores e profissionais comprometidos com a promoção da acessibilidade e inclusão.

Ao ampliarmos o olhar para outros campos sociais, também temos importantes demandas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência a serem discutidas e implementadas. Apesar de todos os avanços dos últimos anos, em termos de pesquisas científicas e de políticas públicas, ainda existem muitos desafios para que a inclusão das pessoas com deficiência seja contemplada em muitos espaços

sociais, de forma que as pessoas com deficiência tenham vida com justiça social, minimizando as restrições relacionadas à mobilidade, educação, trabalho/renda e lazer, entre outros (DINIZ, 2007; CAMPBELL, 2009; DINIZ e BARBOSA, 2010; DIAS, 2013; PESSOA, 2018; DIAS *et al.*, 2014; MANTOVANI e PESSOA, 2020).

Algumas atividades que ainda carecem de atenção para a garantia de inclusão são: a acessibilidade do trabalhador com deficiência no contexto das empresas; a realização de atividades físicas e a participação em esportes paralímpicos; as diversas representações das pessoas com deficiência na mídia; o acesso e a acessibilidade em serviços de saúde; os aspectos jurídicos e os direitos das pessoas com deficiência; a formação para o trabalho; o desenvolvimento de tecnologia assistiva; e o rompimento de barreiras para acesso aos espaços culturais, como cinemas, museus, bibliotecas, teatros, entre outros. Em relação à saúde, por exemplo, questões como a dispensação de órteses, próteses e suportes para a mobilidade, a comunicação, o acesso aos serviços de reabilitação e muitas outras demandam atenção (ROCHA, 2022).

Em termos de mobilidade, a arquitetura universal/acessível, os meios de transporte, espaços de turismo e a mobilidade urbana também precisam ser pensados de forma inclusiva e acessível. A partir desses exemplos, podemos perceber que essa é uma discussão ampla e complexa – que envolve aspectos sociais, científicos e filosóficos –, o que torna ainda mais importante que esse debate seja contemplado na formação universitária de estudantes dos mais diversos cursos.

CAMINHOS TRILHADOS PARA A CRIAÇÃO DA FORMAÇÃO

A UFMG reúne um conjunto de iniciativas que visam à promoção da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, tanto da comunidade universitária quanto da sociedade em geral. Tais iniciativas demonstram o compromisso social da instituição, que inclui, entre outros aspectos, a oferta de serviços, o debate, as pesquisas, os projetos de extensão e a elaboração de políticas de acessibilidade. Alguns destes trabalhos eram e são realizados por docentes envolvidos nesta Formação Transversal, trabalhando em suas unidades de origem, em grupos de pesquisa, em projetos de ensino, em pesquisas e extensão, além de disciplinas, cursos e eventos científicos abertos à população.

Além dessas atividades, a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), em 2014, tornou-se uma importante referência e modo institucional de organizar os serviços e as políticas voltadas para pessoas com deficiência na UFMG. Entre as várias iniciativas desse órgão, podemos destacar a implementação dos

serviços de apoio à permanência estudantil, feitos em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), a atuação direta na implementação de cotas para estudantes com deficiência, que passou a vigorar em 2018, e os serviços de acessibilidade ofertados aos estudantes com deficiência de graduação e de pós-graduação (PETTEN; MENDANHA; ROCHA, 2022).

A partir dessas ações já existentes, a criação da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão passou a compor esse conjunto de mobilizações institucionais e somar forças às ações realizadas pelos diferentes docentes e órgãos. O primeiro passo para a sua criação foi mapear as ações realizadas e convidar os diferentes atores institucionais para debaterem e contribuir para o diálogo que daria origem ao projeto³. Em seguida, após diversas reuniões e debates coletivos, os diferentes docentes enviaram programas Atividades Acadêmicas Curriculares (do tipo disciplina) que eles já ofertavam e poderiam compor o projeto ou novas propostas que seriam criadas especialmente para a Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão. Nesse sentido, o projeto criado desde o seu início foi uma iniciativa com mobilização coletiva, diversa e com contribuições de diferentes áreas do conhecimento.

Portanto, o emergir da Formação soma esforços às políticas nacionais e às políticas internas da UFMG, incluindo o tripé '*ensino, pesquisa e extensão*', que constitui a universidade, além de ampliar a discussão por meio da oferta de formação aos estudantes como futuros profissionais atentos às demandas de acessibilidade e inclusão.

Os estudantes dos diversos cursos de graduação da UFMG, ao cursar a Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão, têm a oportunidade de conhecer, refletir e analisar sobre as diversas dimensões dos direitos das pessoas com deficiência; o histórico dos movimentos sociais; os marcos regulatórios; a discussão do processo de inclusão em diferentes contextos sociais (trabalho, educação, lazer, direito, saúde, esportes, artes, cultura); as especificidades das experiências que envolvem as pessoas com deficiência; bem como os aspectos interdisciplinares desse campo de estudos.

Do ponto de vista empírico, a Formação em Acessibilidade e Inclusão tem o intuito de oportunizar aos estudantes a realização de práticas que considerem e executem o planejamento e intervenções na perspectiva da promoção da inclusão. Assim, a perspectiva é de ampliar essa discussão, somar ações, incentivar a interlocução com diferentes áreas do conhecimento e formar profissionais

3 O convite aos docentes e a elaboração do projeto foram realizados pelas professoras Adriana Valladão (EEFFTO/UFMG), Terezinha Rocha (FaE/UFMG) e Adriana Borges (FaE/UFMG).

que respeitem as diferenças e possam contribuir para uma sociedade inclusiva e mais justa. A diversidade dos estudantes que frequentam as disciplinas é uma indicação importante da necessidade percebida por eles mesmos sobre os atravessamentos e a interdisciplinaridade como modos de pensar uma inclusão que possa permear todas as atividades não só nas instituições de ensino superior, mas em seus campos de atuação profissional como um todo.

Por isso, a Formação Transversal tem se dedicado a pensar e repensar constantemente seus objetivos específicos para que o corpo discente seja desafiado, tanto em sala de aula, quanto nas atividades extraclasse a:

- Conhecer as diferentes perspectivas sobre a deficiência, compreender as facetas do modelo biopsicossocial da deficiência e conhecer as contribuições teóricas interdisciplinares.
- Analisar e refletir sobre as diferentes barreiras de acessibilidade nos diversos campos sociais e refletir sobre como rompê-las.
- Compreender as diversas dimensões dos direitos das pessoas com deficiência e seus marcos regulatórios.
- Conhecer as contribuições do campo da Educação Especial para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência e com altas habilidades em todos os níveis e modalidades de ensino.
- Pensar e desenvolver proposições relativas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais, como trabalho, educação, lazer, saúde, mídia, cultura, esportes, direito, artes, tecnologias, entre outros.
- Conhecer o movimento social das pessoas com deficiência, sobretudo o seu histórico, conquistas, marcos e demandas ainda em pauta.
- Refletir e pensar, interdisciplinarmente, sobre propostas que contribuam para a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência.

Com base nesses pressupostos, o intuito é que os egressos da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão desenvolvam perspectivas teórico-críticas e habilidades práticas para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência, considerando diferentes áreas do saber e, sobretudo, em seus próprios campos de atuação. Sabemos que os desafios são muitos e, apesar do imenso esforço para refletir e implantar as ações aqui mencionadas, é necessário um trabalho ininterrupto para a promoção da acessibilidade no ensino superior.

A Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão também se preocupa com o diálogo e a possibilidade de participação da sociedade em geral

ao conhecimento sobre pessoas com deficiência. Um exemplo disso é a possibilidade de cursar as Atividades por meio de matrícula isolada e a realização de outras atividades que são divulgadas e abertas ao público. Um exemplo de atividade aberta ao público é o projeto de extensão '*Diálogos Sobre Acessibilidade e Inclusão*', que realiza uma série de eventos que compõem as atividades da Formação com o objetivo de fomentar a discussão, sob diferentes perspectivas, em relação à acessibilidade e à inclusão nos mais diversos campos sociais. No projeto, os professores da UFMG, que compõem o grupo da Formação, elegem uma temática a cada edição e recebem convidados para as conferências e debates. A série Diálogos surgiu durante o período de pandemia de Covid-19 e por isso foi iniciada por meio de *lives* transmitidas pelo YouTube,⁴ onde estão disponíveis, e após o período de isolamento devido à pandemia, o projeto passou a ter continuidade no formato presencial.

Outra iniciativa que já se tornou tradição é a realização do Ciclo de conferências de abertura de semestre da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão, que tem como objetivo proporcionar aos estudantes, e também aos membros da comunidade externa à Universidade, a possibilidade de conhecer a perspectiva de diversos autores/conferencistas nos mais diversos temas que envolvem a Acessibilidade e Inclusão. E, foi desenvolvida ainda a série de Rodas de Conversa intitulada *Comunicação, Educação e Acessibilidade*,⁵ que reverberou em um ciclo de discussões, eventos, produções midiáticas e publicações.

Todos esses trabalhos são cuidadosamente divulgados ao público em geral através das iniciativas de comunicação nas redes sociais,⁶ no site da UFMG e nos demais canais de divulgação institucionais e, quando possível, também divulgados na mídia. As divulgações abrangem atividades tais como oferta de disciplinas, agenda de palestras, aulas especiais, conferências, projetos desenvolvidos na UFMG sobre a temática, indicação de livros, filmes e produtos midiáticos, prestação de serviços, entre outros – constituindo um modo importante de diálogo com a sociedade e de interação constante com os interessados no assunto.

4 Projeto coordenado pela profa. Terezinha Rocha, com produções disponíveis em: <<https://www.youtube.com/@AcessibilidadeeInclusaoUFMG>>

5 Projeto coordenado pela profa. Sônia Pessoa e que contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

6 A Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão possui perfil nas redes sociais Instagram, Twitter e Facebook com o endereço: @ft.acessibilidade.ufmg

DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA: O FUNCIONAMENTO DAS ATIVIDADES DA FORMAÇÃO

Do ponto de vista pedagógico, um dos desafios da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão é manter uma oferta atualizada com as reflexões sobre a temática, disponibilizando Atividades Acadêmicas Curriculares (AACs) semestralmente, garantindo a continuidade sempre que for possível ou de forma alternada, em rodízio entre os docentes de diversas áreas do conhecimento, que atuam nas Unidades acadêmicas de toda a UFMG.

Além de oferecer vagas para estudantes de graduação da Universidade, as AACs são abertas a estudantes de pós-graduação nas atividades que permitirem. Além desse público e dependendo de vagas e de condições, conforme abordado anteriormente, recebemos também a comunidade externa por meio de matrículas isoladas. Cada disciplina que compõe de forma fixa a estrutura curricular é ofertada pelo menos uma vez a cada dois anos e as atividades de *Tópicos de Ementa Variável* são oferecidas de acordo com as condições de oferta dos departamentos acadêmicos.

Para que seja garantida a diversidade de abordagens sobre deficiência, acessibilidade e inclusão, o corpo docente da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão reúne professores oriundos de 11 diferentes Unidades Acadêmicas da UFMG. São mais de 45 docentes, que trabalham de maneira individual ou conjunta para a oferta de uma mesma atividade.⁷

Os estudantes passam por uma avaliação centrada nos processos de ensino e aprendizagem em todas as Atividades Acadêmicas Curriculares da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão. As avaliações valorizam a dimensão formativa dos estudantes. E, em todas as etapas, são observadas as normas da Universidade, sobretudo o que está estabelecido nas Normas Gerais da Graduação (NKG/UFMG).

O projeto pedagógico da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão – que foi reformulado em 2022⁸ e submetido ao Colegiado Especial das Formações Transversais da UFMG (CEFT), conforme previsto na Resolução Complementar 01/2020, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que regulamenta as Formações Transversais na Universidade – conta com uma

7 O público interessado pode acompanhar as Atividades Acadêmicas Curriculares ofertadas a cada semestre, no site da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFMG), na aba 'Formação Transversal', onde a oferta de cada semestre letivo é publicada em um Catálogo.

8 A organização da primeira reforma curricular e uma nova versão do projeto foi elaborada pelos professores Terezinha Rocha (FaE/UFMG), Sônia Pessoa (FAFICH/UFMG) e Marcos Bortolus (Engenharia/UFMG).

estruturação curricular organizada, como foi dito, a partir de AACs com ementas fixas e outras de conteúdo variável. A seguir, estão relacionadas as Atividades cujo conteúdo está na atual estrutura curricular de modo fixo e, na frente de cada atividade/disciplina, está a unidade ou departamento da UFMG de onde originou a proposta de oferta:

- Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior (Faculdade de Educação e Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional)
- Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Educação Inclusiva (Departamento de Fonoaudiologia ou Faculdade de Educação)
- Comunicação Alternativa (Departamento de Fonoaudiologia)
- Dança e Diferença I (Escola de Belas Artes)
- Deficiência Intelectual e Processos de Escolarização (Faculdade de Educação)
- Diálogos Sobre Acessibilidade e Inclusão (Faculdade de Educação)
- Dinâmica de Sala de Aula e Processos Inclusivos (Faculdade de Educação)
- Ensino Colaborativo e Inclusão Escolar (Faculdade de Educação)
- Estratégias para Ensino Inclusivo na Escola Regular (Faculdade de Educação)
- Experiências Afetivas em Acessibilidade e Inclusão (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas)
- Funcionalidade e Comunicação da Criança e Adolescente (Departamento de Fonoaudiologia / Faculdade de Medicina)
- Fundamentos da Educação de Surdos (Faculdade de Letras / Departamento de Letras-Libras)
- Fundamentos da Educação Musical Especial e Inclusiva (Escola de Música)
- Fundamentos da Musicoterapia (Escola de Música)
- Fundamentos de Educação Especial e Inclusiva (Faculdade de Educação)
- História da Deficiência e o Processo de Inclusão (Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional)
- Mídia, Deficiência, Corpo e Acessibilidade (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas)
- Musicoterapia: Fundamentação Neuropsicológica da Música (Escola de Música)
- PEI e Desenho Universal para Aprendizagem (Faculdade de Educação)
- Políticas Educacionais para Surdos e para a Diversidade (Faculdade de Letras / Departamento de Letras-Libras)
- Projetos e Inovações em Engenharia de Reabilitação e Tecnologias Assistivas (Escola de Engenharia)

- Saúde da Pessoa com Deficiência (Faculdade de Odontologia)
- Tecnologia Assistiva (Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional)
- Teoria da Atividade Física Adaptada (Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional)
- Transtornos do Espectro do Autismo: recursos para Inclusão Escolar (Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas)

Todas essas atividades podem ser ofertadas pela unidade da qual se originaram e, também, podem ser ofertadas em parceria com professores de outras unidades, como tem ocorrido parcerias com Direito, Arquitetura, Ciências Biológicas, Geografia, entre outras.

Além disso, existem um conjunto de atividades de tópicos que não possuem ementa fixa e podem abrigar a oferta de disciplinas de oferta esporádica, com diferentes temáticas:

- Tópicos em Acessibilidade e Inclusão A – 15 horas-aula
- Tópicos em Acessibilidade e Inclusão B – 30 horas-aula
- Tópicos em Acessibilidade e Inclusão C – 45 horas-aula
- Tópicos em Acessibilidade e Inclusão D – 60 horas-aula
- Tópicos Virtuais em Acessibilidade e Inclusão A – 15 horas-aula
- Tópicos Virtuais em Acessibilidade e Inclusão B – 30 horas-aula

Essas atividades de tópicos, além do engajamento de professores que já atuam na Universidade, possibilitam o recebimento de contribuições de professores visitantes ou catedráticos – nacionais ou internacionais – que são professores com deficiência e/ou trabalham no campo da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência.

A certificação de conclusão, assim como nas demais Formações Transversais, é concedida, pela Pró-Reitoria de Graduação, aos estudantes de graduação da UFMG ao cursarem a Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão⁹. Para

⁹ O art. 44 das Normas Gerais de Graduação da UFMG prevê que as atividades que integram o núcleo específico da estrutura curricular dos cursos de graduação (obrigatórias e optativas) não podem ser utilizadas para a integralização do núcleo complementar, incluindo, portanto, as Formações Transversais. Sendo assim, orientamos que ao se matricular, os estudantes de graduação verifiquem se as disciplinas escolhidas também fazem parte do núcleo específico de seu curso de graduação.

isso, é necessária a conclusão de pelo menos 300 horas-aula cursadas nas Atividades Acadêmicas Curriculares que compõem a estrutura curricular.

Por se tratar de percursos formativos para a graduação, os estudantes de pós-graduação não recebem certificação específica das Formações Transversais, mas têm o registro das atividades cursadas no histórico acadêmico. As pessoas da comunidade externa recebem um comprovante de realização das atividades cursadas por meio de matrícula isolada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CAMINHAR PERMANENTE

Sintetizar neste capítulo as ações realizadas, que fazem parte de uma discussão tão ampla e multifacetada, requer o reconhecimento das complexidades envolvidas nos processos de inclusão, bem como o reconhecimento de que o nosso trabalho é uma pequena contribuição e um compromisso contínuo com a mudança. A Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão denota um esforço de docentes, técnicos-administrativos e gestores da UFMG, não somente para fazer valer a previsão legal de direitos das pessoas com deficiência, mas também para o estabelecimento de epistemes, saberes e diálogos que fundamentam uma sociedade inclusiva e democrática para todos.

Os trabalhos apresentados neste capítulo fornecem pistas sobre os movimentos formativos que têm nos permitido refletir e implementar ações que convidam os estudantes a pensar e agir em seus diversos campos de atuação profissional. Ou seja, recebemos professores de toda a universidade que, em diálogo com outros docentes e juntos nas mesmas turmas, se dedicam à compreensão teórica e ao desenvolvimento de práticas voltadas para esse percentual significativo da população brasileira que, por anos, foi alijada da participação social.

Viver em uma sociedade que não foi pensada para receber pessoas com deficiência, com certeza, é um caminho trilhado com muitos desafios que envolvem barreiras de diferentes naturezas. Nesse sentido, a Formação apresentada neste capítulo se coloca como um meio disruptivo ao status quo e é voltada para todos os estudantes da UFMG, assim como para pessoas da comunidade externa interessadas em participar.

A criação de ambientes acessíveis e inclusivos é um passo essencial para uma sociedade justa e democrática. Por isso, consideramos fundamental que as instituições de ensino superior incorporem esse debate em seus currículos, formando profissionais aptos a enfrentar barreiras e propor soluções. Compreendemos que somente por meio de um esforço coletivo e interdisciplinar seremos capazes de construir diálogos e ações inclusivas.

Por fim, destacamos que este texto é também um convite para que todos reflitamos sobre nosso envolvimento pessoal, profissional e institucional na promoção da acessibilidade *para e com* pessoas com deficiência. Nosso intuito é que essa discussão faça parte de nossa rotina e seja incorporada como uma agenda permanente, tanto dentro quanto fora da Universidade. Sabemos que a Formação Transversal é um passo importante, mas ainda há muitos caminhos a serem trilhados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Acesso em: 19 out. 2020.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. *Contours of ableism: the production of disability and abledness*. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009.
- DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/ Diversitas*. São Paulo: 2013.
- DIAS, Joelson; FERREIRA, Laissa da Costa; GUGEL, Maria Aparecida; FILHO, Waldir Macieira da Costa. (Orgs.). *Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.
- DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia. Pessoas com deficiência e direitos humanos no Brasil. In: Gustavo Venturi. (Org.). *Direitos Humanos: percepções da opinião pública – análises de pesquisa nacional*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. p. 201-218.
- DINIZ, Débora. *O que é Deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- IBGE. *Nota técnica 01/2018 – Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington*. Brasília: IBGE/Diretoria de Pesquisas, 2018.
- MANTOVANI, Camila Maciel C. A.; PESSOA, Sônia Caldas. Vulnerabilities in movement: Experiences from the research project I Exit and Move. In: NOGUEIRA, Maria Alice de Faria; MORAES, Camila Maria dos Santos. *Brazilian Mobilities*. Abingdon-UK: Routledge, 2020. p. 77-89.
- ONU. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha-Salamanca: 1994.
- PESSOA, Sônia Caldas. *Imaginários sociodiscursivos sobre a deficiência: experiências e partilhas*. Belo Horizonte (MG): PPGCOM, 2018.

- VAN PETTEN, Adriana Maria V. N.; MENDANHA, Thais Maria de M.; ROCHA, Terezinha Cristina da C. Estudantes com deficiência na pós-graduação: perfil e trajetória acadêmica em uma instituição pública de ensino superior. *Revista Cocar*. Edição Especial, n. 13, p. 1-19, 2022.
- ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Acessibilidade e Inclusão: experiências de diversificação curricular na UFMG. In: Freitas, Luciana; Pinheiro, Rodrigo Carlos; Miranda, Deise Garcia. (Orgs.). *Educação Inclusiva e Diversidade*. Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 1, p. 73-83, 2022.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

JOSÉ DIVINO LOPES FILHO
MÁRCIA MARTINS
HELOISA SOARES DE MOURA COSTA
MATHEUS ANCHIETA RAMIREZ
MARIA ISABEL ANTUNES-ROCHA

CAPÍTULO 3

Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia

INTRODUÇÃO

O Setor Agrário brasileiro destaca-se por suas contradições, que congregam a grande produção de produtos agrícolas e o desabastecimento do mercado local de alimentos, a riqueza das grandes propriedades e a pobreza de boa parte da população do campo, o uso indiscriminado de agrotóxicos e a carência de financiamento para pequenos produtores, discursos laudatórios e otimistas quanto à riqueza do agronegócio e a violenta luta pela posse da terra. Tais situações contraditórias refletem o controle da terra e das populações do campo por frações elitizadas, detentoras de grandes propriedades rurais e, com isso, do poder político, social, econômico e militar.

Deste segmento elitizado surge a hegemonia do que hoje se convencionou chamar de “agronegócio”, que é um modelo agrícola altamente tecnicista, produtor de commodities, gerador de concentração fundiária, dependente de insumos externos, como os agroquímicos e combustíveis fósseis, do apoio creditício e do Estado e da utilização hegemônica e controversa de sementes transgênicas (MOTTA, 2018). Sob a formação ideológica de que todos os problemas do meio rural se resolvem unicamente pelo aumento da produtividade das culturas agrícolas, esse modelo reduz o espaço rural a um simples local de produção,

ignorando as práticas, saberes e cultura das populações do campo, reduzindo-lhes a perspectiva de autonomia e autodeterminação na condução de seu espaço de vida. Essas populações são invisibilizadas nos discursos que propagam a riqueza do agronegócio, assim como são invisibilizados os muitos sujeitos e práticas de produção agrícola nas áreas urbanas, visto que esse modelo de produção se estende e incorpora também parte da produção de alimentos nas zonas urbanas e periurbanas, comprometendo a qualidade dos alimentos e contribuindo para a contaminação da terra e das águas.

Porém, para além da produção agropecuária, o campo é local de reprodução social, cultural, de grupos sociais, que a despeito de sua importância, vivem à margem do moderno hegemônico. Estes grupos socialmente excluídos ao longo da história agrária do país são designados pelos signos de “Povos e Comunidades Tradicionais”. O art. 3º do Decreto nº 6040/2007 determina que “Povos e Comunidades Tradicionais” são

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Esses grupos congregam diversos povos que compõem a população que vive no espaço rural, criando e reproduzindo formações culturais específicas. Reproduzem-se de forma contra hegemônica, em maior harmonia com a natureza, e tendo sua produção de alimentos privilegiando o abastecimento dos mercados locais.

Diferentemente de como ocorre em áreas que reproduzem atividades do agronegócio, os Povos e Comunidades Tradicionais são mais comprometidos com a preservação da biodiversidade e, para isso, adotam a agroecologia como método de produção de alimentos. Uma boa parte dos(as) agricultores(as) familiares inserem-se nesses grupos. Uma característica importante da agroecologia é a incorporação, em seus princípios, desses saberes camponeses tradicionais, que convivem de forma harmônica e sustentável com as condições ambientais, culturais, econômicas, culturais e sociais locais. A diversidade deste modelo de produção se opõe à padronização imposta pelo modelo agrícola dominante. Além de ciência agrária de viés ecológico, a agroecologia é também um vigoroso movimento social, pautado na prática de produzir alimentos saudáveis,

acessíveis e de qualidade, no campo e na cidade, motivado por princípios de inclusão e justiça social e ambiental, e crescentemente incorporando pautas feministas, antirracistas e discriminatórias em geral.

É justamente no questionamento do modelo dominante do agronegócio, que as discussões sobre a Agricultura Familiar e a Agroecologia encontram o ponto de interseção. Esse é um debate ainda insuficiente nas grades curriculares da maioria dos cursos de graduação, o que justifica a necessidade de criação de processos formativos que tenham como objetivo discutir o protagonismo e a visibilização da Agricultura Familiar e da Agroecologia. Este encaminhamento torna-se viável, porque agricultura familiar e agroecologia são temáticas já abordadas isoladamente em atividades acadêmicas de departamentos da UFMG. Como movimentos sociais e fenômenos sociológicos estes dois temas confluem em diversas atividades que compõem disciplinas, cursos, atividades de pesquisa, extensão, etc. Prova disto, é que a busca pelos termos “agricultura familiar” e “agroecologia” no sistema de informação da extensão da UFMG resulta em 269 registros de atividades. Entretanto, a ainda reduzida capilaridade da temática pelas diversas unidades contribui para que as atividades sejam desenvolvidas de forma individual, com pouca colaboração entre seus grupos. Com o objetivo de contribuir para a articulação entre as diversas iniciativas que tem como foco estes setores da sociedade, foi criada a Rede de Agricultura Familiar e Agroecologia (RAFA), com a particularidade de se buscar não só a articulação interna, mas também a participação do público externo. A RAFA, conforme se verá no decorrer deste capítulo, ao tratar de conteúdos transversais à agricultura familiar e agroecologia, se abre para contribuições de variadas áreas de conhecimento científico e popular. Neste sentido, a criação da formação transversal encontra-se justificada, cumprindo assim, uma das funções da universidade pública, que é criar espaços institucionais e estimular discussões de temáticas que envolvam populações vulnerabilizadas e modelos de produção alternativos. Esse contexto, social e cientificamente relevante, permite aos estudantes obter uma formação profissional diversificada e capaz de contribuir para a superação das mais diversas questões que permeiam esses setores da sociedade. Isso também mantém a universidade permanentemente aberta a outros saberes, desenvolvendo práticas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Dentre os desafios adicionais da formação transversal universitária está a promoção da integração de estudantes dos diversos *campi* da UFMG. Uma das alternativas para superar esses obstáculos é a experimentação de processos formativos em tempos e espaços diferenciados, o que inclui a adoção de ensino a

distância, visitas técnicas conjuntas e, futuramente, o desenvolvimento de uma modalidade de mobilidade acadêmica interna e temporária, permitindo aos estudantes desenvolver estudos em diferentes *campi* da universidade.

CONTEXTOS HISTÓRICOS

Temas concernentes à agricultura familiar e agroecologia ocupam espaços pontuais em inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão na UFMG ao longo do tempo. Um relatório preliminar de pesquisadores, que estudam a formação de recursos humanos em agricultura urbana na universidade, identificou onze disciplinas oferecidas para graduação e uma na pós-graduação, que abordam conteúdos relacionados a estas temáticas: agricultura urbana; plantas medicinais nos cuidados de saúde; cidades sustentáveis; conservação de recursos genéticos na agricultura; consumo, comercialização e certificação dos produtos; contribuição do etnoconhecimento para sustentabilidade agrícola; conversão agroecológica de sistemas de produção; direito humano à alimentação adequada; distribuição e consumo de alimentos no Brasil e no mundo; ervas aromáticas e especiarias; lutas pela terra e reforma agrária; manejo da fauna silvestre; manejo ecológico de solos e pragas agrícolas; mobilização de grupos de agricultores metropolitanos; preservação dos recursos naturais; relação do conhecimento tradicional e científico do uso das plantas; segurança alimentar e nutricional; sistemas agroflorestais e conservação da biodiversidade; sistemas sustentáveis de produção de alimentos; técnicas de cultivo em espaços alternativos (LOPES FILHO *et al.*, 2022).

No mesmo relatório, são descritas as áreas de atuação dos grupos de pesquisa e extensão que abordam os seguintes temas relacionados à agricultura familiar e agroecologia: apoio a grupos de produção agroecológica familiar e urbana na região metropolitana de Belo Horizonte; capacitação de recursos humanos atuantes nas áreas de reforma agrária de Minas Gerais e para realização de estudos teórico-práticos sobre questões agrárias, agroecologia e processos agroindustriais; desenvolvimento de projetos nas linhas de pesquisa de manejo ecológico da produção agrícola e uso, manejo e conservação da biodiversidade em ecossistemas naturais e agrícolas; investigações acerca dos conhecimentos e práticas relacionadas à agricultura urbana; à agroecologia, aos sistemas orgânicos de produção e de base agroecológica nesta universidade; organização e apoio de espaços de comercialização da produção agroecológica e da economia popular nos *campi* da universidade; pesquisas nas áreas de economia popular, consumo solidário e moedas sociais (LOPES FILHO *et al.*, 2022).

Todos estes contextos, nos quais as temáticas de agricultura familiar e agroecologia são diretamente ou tangencialmente abordadas, contribuíram para a constituição de um ambiente de produção de conhecimentos, debates e parcerias, que culminaram com a criação da RAFA.

A Rede de Agricultura Familiar e Agroecologia (RAFA)

A política de formação de redes da UFMG leva em conta a função social da universidade pública, na medida em que pressupõe parcerias com segmentos sociais invisibilizados e vulnerabilizados. Esta política encontra-se concentrada na criação, no âmbito da UFMG, da Universidade dos Direitos Humanos (UFMG, 2016). Uma articulação em rede pressupõe a soma de esforços da universidade com diversos segmentos sociais envolvidos com uma temática específica como, neste caso, a agricultura familiar e a agroecologia. Agrega-se à rede, então, organizações da sociedade civil, representantes de setores governamentais e pessoas, que individualmente se põem como ativistas no debate em curso. Deste modo, a organização em rede, com ampla participação de representantes das comunidades externas, traz para a universidade vozes e atores de segmentos marginalizados da sociedade, sobretudo indivíduos e grupos vítimas das desigualdades sociais e econômicas.

A discussão interdisciplinar em rede sobre agricultura familiar e agroecologia insere populações do campo no ambiente universitário, especialmente produtores que não se alinham ao agronegócio, modelo dominante de agricultura agroexportadora. Sob esse ponto de vista, cabe destacar que a questão social no meio rural brasileiro se faz mais grave, uma vez que este modelo agroexportador mantém a estrutura fundiária brasileira vinculada ao latifúndio, em detrimento da propriedade agrícola familiar (FIORINI, 2022). Além disso, o forte êxodo rural verificado nas últimas décadas e a marginalização dessas populações nas áreas urbanas tornam a reforma agrária uma das principais questões sociais e políticas do Brasil (KONCHINSKI, 2024). Paralelamente, persistem as carências e as demandas das propriedades agrícolas familiares, que adotam o modo de produção agroecológico como modelo orientador (SANTOS *et al.*, 2023). Enfrentando não apenas o êxodo rural, mas também a pressão do agronegócio pela posse da terra, baseada na lógica da devastação ambiental e no uso indiscriminado de corretivos e adubos químicos, os agricultores familiares são excluídos dos mercados de abastecimento (AQUINO, 2009). Todos esses temas e contextos são objetos de debates no âmbito da RAFA, contribuindo para

o fortalecimento das militâncias social, política e científica, que gerem políticas públicas de fortalecimento da agricultura familiar e da agroecologia.

Aliado a este movimento, em prol da agricultura familiar e agroecologia, pré-existente na UFMG, anterior à constituição da RAFA, o projeto “Portal da Agricultura Familiar: articulando cooperativismo, produção e comercialização no contexto da produção agrícola familiar em Minas Gerais (PAF-MG)”, vinculado ao Grupo de Estudos da Agricultura Familiar – Geaf da Escola de Veterinária, esta já com larga tradição com atividades de extensão rural (GONÇALVES *et al.*, 2016). O Grupo formou parcerias com agentes externos (representantes de mandatos legislativos, representantes ligados ao governo do estado, representantes de associações de agricultores familiares), o que já apontava para a constituição de uma rede como meio mais adequado para fortalecer vínculos e objetivos em prol da agricultura familiar e da agroecologia. Igualmente o AUÊ! Grupo de Estudos em Agricultura Urbana vinculado ao Instituto de Geociências vem há uma década apoiando iniciativas de produção agroecológica e estabelecendo parcerias em âmbito metropolitano. Desde o início de sua constituição, a RAFA buscou organizar dinâmicas e rotinas de trabalho que atendessem a disponibilidade e os anseios dos seus integrantes, sobretudo por meio virtual. Internamente, inseriram-se neste projeto as unidades acadêmicas com experiências de ensino, pesquisa e extensão na área: Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação, Departamento de Geografia do Instituto de Geociências, Departamento de Nutrição da Escola de Enfermagem, Departamento de Zootecnia da Escola de Veterinária e Instituto de Ciências Agrárias. Na medida em que a RAFA foi se consolidando, personagens da vida acadêmica inserem-se cada vez mais na rede, ao lado de agentes externos, individual ou institucionalmente.

Com a consolidação da RAFA, surgiram novos debates e discussões sobre a importância de a UFMG oferecer à comunidade acadêmica uma Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia. Nestes debates, reconheceu-se que a universidade já possui competência para estruturar um percurso formativo específico não apenas para a comunidade acadêmica, mas também para o público externo.

Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia

A Resolução número 19/2014, de 07 de outubro de 2014, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, regulamenta a oferta de Formação Transversal aos alunos

dos cursos de graduação da UFMG. Entre outras justificativas o Conselho argumenta que a oferta de formações transversais atende ao propósito de ofertar a todo aluno a possibilidade de “optar por cursar, como parte integrante de seu curso, um elenco de atividades acadêmicas que abordem temáticas de interesse geral, visando a incentivar a formação de espírito crítico e de visão aprofundada em relação a grandes questões do país e da humanidade” (UFMG, 2014).

Formação Transversal é um conjunto de atividades acadêmicas curriculares, articuladas tematicamente, atendendo aos seguintes requisitos:

- I – totalizar, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas-aula;
- II – abordar uma temática específica;
- III – ser suficiente para assegurar a aquisição, pelo aluno, de uma visão crítica abrangente sobre a temática envolvida;
- IV – prescindir de pré-requisitos de elevada especificidade, sendo acessível a alunos de cursos diversificados.

Com base nos pressupostos regimentais da universidade, a proposta da Formação Transversal foi desenvolvida exatamente para ampliar o espírito crítico sobre uma atividade humana que, ao contrário do que possa parecer, é totalmente resultado da atividade humana construída socialmente: a agricultura (MAZOYER, 2010). A oferta acadêmica da formação teve início no primeiro semestre de 2024 e se propõe a ofertar atividades acadêmicas curriculares todos os semestres. As vagas serão ofertadas a estudantes de graduação da universidade, estudantes de pós-graduação nas atividades que disponibilizarem vagas, além do público externo por meio de matrículas isoladas. Cada disciplina que compõe a estrutura curricular fixa será ofertada pelo menos uma vez a cada dois anos, enquanto as atividades de tópicos de emenda variável serão ofertadas no mínimo a cada dois anos. Também constitui meta corrente da Formação, a oferta de atividades acadêmicas curriculares práticas, que propiciarão aos seus estudantes a convivência com os sistemas produtivos e as comunidades de agricultura familiar. É importante considerar que dado o objetivo da formação transversal de incluir novos atores e qualificar a participação de todas as áreas do conhecimento, continuamente será incentivada a oferta de novas disciplinas na estrutura curricular da Formação.

Atividades Acadêmicas Curriculares da Formação

Disciplina	Carga Horária
Agroecologia	45
Programa Nacional de Alimentação Escolar	45
Agricultura Urbana: Cultivo de Plantas Alimentares e Medicinais em Espaços Alternativos	30
Setor Agrário e Organização Social no Brasil	30
Agricultura Familiar, características e significados	30
Agroecossistemas alimentares	30
Educação do Campo: histórico, princípios e práticas	45
Produção de peixes ornamentais no contexto da Agricultura Familiar	30
Tópicos Especiais em Geografia II	30
Tópicos em Agricultura Familiar e Agroecologia I	15
Tópicos em Agricultura Familiar e Agroecologia II	30
Tópicos em Agricultura Familiar e Agroecologia III	45
Tópicos em Agricultura Familiar e Agroecologia IV	60

As disciplinas no formato de “tópicos” podem ter conteúdo variável a cada semestre, de acordo com avaliação contextual dos responsáveis pela oferta.

Integralização e certificação

Uma certificação de conclusão é concedida, pela Pró-Reitoria de Graduação, aos estudantes de graduação da UFMG por cursarem a Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia. Para isso, é necessária a conclusão de

pelo menos 300 *horas-aula* cursadas nas Atividades Acadêmicas Curriculares que compõem a estrutura curricular.

Por se tratar de percursos formativos para a graduação, os estudantes de pós-graduação não recebem certificação específica das Formações Transversais, mas têm o registro das atividades cursadas no histórico acadêmico. As pessoas da comunidade externa recebem um comprovante de realização das atividades cursadas por meio de matrícula isolada.

PERSPECTIVAS DE TRABALHOS A SEREM DESENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO TRANSVERSAL

O projeto de Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia foi aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG em 08 de janeiro de 2024, após longa tramitação em 2023. Sendo assim, os trabalhos apresentados aqui expressam o planejamento, metas e expectativas em relação a cada atividade acadêmica curricular proposta. A Formação oferecerá, em todos os semestres, atividades acadêmicas curriculares com foco na transversalidade dos conhecimentos. O sistema de rodízio entre docentes de diferentes departamentos e a possibilidade de trabalhar tanto individualmente quanto em equipe, pode ampliar a diversidade de perspectivas e enriquecer a experiência de aprendizado dos estudantes, promovendo uma formação mais abrangente e integrada.

Além disso, a oferta de atividades acadêmicas curriculares voltadas para o conteúdo prático proporcionará experiências diretas em propriedades agrícolas familiares, onde operam sistemas produtivos integrados, de base agroecológica, em seus cultivos agrícolas ou de criação de animais. Esta imersão *in loco* é uma das formas de valorizar a diversidade de saberes e de vivências culturais.

As primeiras atividades acadêmicas curriculares ofertadas foram as disciplinas: Agricultura Familiar: características e significados; Produção de peixes ornamentais no contexto da Agricultura Familiar; Agroecologia; Setor Agrário e Organização Social no Brasil.

As atividades acadêmicas curriculares “Agricultura familiar, características e significados” e “Produção de peixes ornamentais no contexto da agricultura familiar” são ofertadas de forma híbrida (formato assíncrono e síncrono), com a carga horária à distância mediada por conteúdos disponibilizados em formato assíncrono (vídeos e exercícios avaliativos) e com tutorias por meio de dispositivos de trocas de mensagens. Além disso, haverá encontro síncrono de uma hora para cada três horas-aula de encontros assíncronos.

A ementa da disciplina “Agricultura familiar, características e significados” abrange os seguintes conteúdos: discussão da configuração social das comunidades de agricultura familiar; diferenciação da organização social e as estratégias de produção da agricultura familiar e agricultura patronal; análise da formação social das comunidades camponesas; microeconomia camponesa; agricultura familiar capitalista e agricultura familiar camponesa. A carga horária contempla 15 horas de conteúdo teórico e 15 horas de conteúdo prático em propriedades agrícolas familiares.

A atividade acadêmica curricular “Produção de peixes ornamentais no contexto da agricultura familiar”, também possui conteúdo teórico integrado ao prático por meio de atividades em campo. Dessa forma, proporciona aos estudantes a experiência em sistemas de produção de peixes ornamentais na agricultura familiar, além do estudo das cadeias de produção e dos mercados pertinentes. As disciplinas “Agroecologia” e “Setor agrário e organização social no Brasil” estão ofertadas na modalidade presencial (síncrono), sendo “Agroecologia” disponibilizada no Instituto de Ciências Agrárias, *campus* da UFMG situado no município norte mineiro de Montes Claros, e “Setor agrário e organização social no Brasil” ofertada pelo Departamento de Zootecnia da Escola de Veterinária, no *campus* Pampulha em Belo Horizonte. Por conta de um equívoco na redação do Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia (PPC), a disciplina “Agroecologia” possui uma ementa diferente, o que será retificado na próxima revisão do PPC. A disciplina “Agroecologia” tem seu conteúdo prático ministrado a partir de visitas técnicas em propriedade agrícolas com manejo fundamentado nos princípios da Agroecologia. Algumas destas propriedades pertencem a agrônomos graduados no curso de Agronomia do ICA, que produzem, entre outras espécies, morangos orgânicos. Também foi planejada como atividade prática, a implantação de hortas, em área do Instituto de Ciências Agrárias, com manejo 100% orgânico. Esta cultura utilizará biofertilizante orgânico produzido localmente por meio de biodigestão anaeróbia. A oferta de uma mesma formação transversal em diferentes *campi* universitários corresponde a um instigante desafio a ser vencido. Além da proposta de se viabilizar a transmissão virtual simultânea para estudantes destes *campi*, a proposta da formação é possibilitar que os estudantes migrem temporariamente entre os *campi*, desenvolvendo estudos dentro da formação.

A disciplina “Setor agrário e organização social no Brasil” tem uma carga horária de 30 horas de conteúdo teórico. Sob uma perspectiva histórica, seu objetivo é discutir a importância do setor agrário e sua influência na estruturação social, econômica, política e cultural do Brasil. O conteúdo abrange

o processo histórico desde a formação colonial centrada na produção agrária, até seus desdobramentos em outras atividades e formas políticas, além da persistência contínua de estruturas arcaicas herdadas do período de colonização, como a distribuição fundiária. A disciplina também analisa a situação atual do desenvolvimento, as contradições acumuladas e as possibilidades e limitações oferecidas pelo setor agrário para promover a justiça social no país, incluindo questões de gênero, geração e étnico-raciais. A abordagem da disciplina também ressalta as semelhanças do Brasil com outros países latino-americanos, resultantes das condições históricas de formação e exploração. Além disso, visa estimular uma visão crítica sobre o passado, presente e futuro do país, promovendo uma compreensão mais aprofundada do setor em que o estudante irá atuar e do papel que este desempenha no avanço do progresso nacional. Por fim, esta disciplina também oferece subsídios para compreender as relações e posição do Brasil no contexto global. Em breve, outras disciplinas serão oferecidas na Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia. Todo o percurso proposto nesta Formação Transversal objetiva criar uma estrutura que permita aos estudantes o contato com diversos saberes e visões das diferentes áreas do conhecimento, além de intervenções relacionadas à temática da Agroecologia e da Agricultura Familiar, como componentes do rural, dos saberes tradicionais e da produção sustentável de alimentos no campo e na cidade no Brasil. Nossa iniciativa visa possibilitar a integração de saberes provenientes de diversas áreas do conhecimento, organizando a oferta de disciplinas e outras atividades acadêmicas curriculares. Ao aproximar as diferentes formações profissionais, buscamos promover o direito humano à alimentação adequada e saudável, além de fortalecer as ações de segurança alimentar e nutricional. Nosso objetivo também é superar as dicotomias entre urbano e rural, produção e reprodução, urbanização e natureza. Por fim, queremos contribuir para uma maior integração dos estudantes dos *campi* da UFMG, fomentando um ambiente de aprendizado colaborativo e multidisciplinar.

No contexto da agricultura familiar e agroecologia, a formação transversal incorpora a temática da Agricultura Urbana, também orientada pela prática agroecológica. Duas disciplinas da grade curricular da formação, “Tópicos especiais em geografia II: Agricultura urbana e agroecologia: saberes e práticas metropolitanas” e “Agricultura urbana: cultivo de plantas alimentares e medicinais em espaços alternativos” enfocam a enorme diversidade de experiências e as práticas de produção de alimentos nas áreas urbanas e metropolitanas, sobretudo destacando os processos de transição agroecológica, praticadas por sujeitos e grupos organizados nos territórios metropolitanos. Com uma diversidade

de abordagens teóricas, essas disciplinas buscam ressaltar quem produz, como produz, onde produz, como comercializa e distribui, para quem, e como se organizam para ter acesso aos insumos básicos – terra, água, sementes, financiamento, mercados, transporte, etc. Nesse sentido, elas dão visibilidade ao conjunto de territórios e sujeitos que praticam a agricultura urbana, bem como apresentam e discutem iniciativas coletivas de apoio e reafirmação da agricultura urbana, a exemplo dos processos de certificação participativa previstos pela legislação em vigor, que possibilitam aprendizado coletivo e empoderamento das pessoas envolvidas com a agricultura urbana (ALMEIDA; BIAZOTI, 2018; COSTA *et al.*, 2022). Além da tarefa formativa, estas disciplinas, com a participação de convidados, são espaços para se discutir políticas públicas dirigidas à promoção da agricultura urbana, em especial na região metropolitana de Belo Horizonte. Estas discussões incorporam permanentemente outros temas correlatos, como segurança alimentar e nutricional, políticas urbanas e ambientais, proteção e utilização dos recursos hídricos, etc.

As demais atividades acadêmicas curriculares da Formação incluem as seguintes disciplinas: Programa Nacional de Alimentação Escolar discutirá temas como a história da assistência alimentar no Brasil, alimentação e desenvolvimento socioeconômico, o direito humano à alimentação adequada e, sobretudo, a origem e evolução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A ênfase, ao discutir o PNAE, será a articulação desse programa com a agricultura familiar nacional, visto que legalmente 30% dos recursos aplicados no programa devem se destinar à compra de gêneros alimentícios da agricultura familiar local. Já a disciplina “Educação do campo: histórico, princípios e práticas” tratará dos temas: A Educação do campo como luta por direitos; Políticas públicas; Produção do conhecimento; Escola do campo articulada a um projeto de campo e de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A agricultura familiar tem importância fundamental na promoção da soberania e da segurança alimentar para o Brasil, mas é importante tê-la também como elemento constitutivo da sociedade brasileira. Mesmo convivendo com os grandes ciclos de monocultivos, característicos da estrutura fundiária brasileira, a agricultura familiar permanece como um grande provedor de comida para o povo da nação. Segundo dados do Anuário Estatístico da Agricultura Familiar

“se todos os agricultores familiares do Brasil formassem um país, seria o oitavo maior produtor de alimentos do mundo” (CONTAG, 2023). Soma-se a uma projeção desta grandeza, o fato de que é mais fácil produzir em áreas de agricultura familiar seguindo os princípios da agroecologia, devido a muitos fatores, desde mão de obra, possibilidade de maior agrobiodiversidade, maior biodiversidade, comercialização via associações, cooperativas, etc.

A Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia (UFMG, 2022), cujo objetivo é

criar estrutura de formação que permita aos estudantes o contato com diversos saberes, visões das diferentes áreas do conhecimento e de intervenções que se relacionam à temática da Agroecologia e à da Agricultura Familiar, como componentes do rural, dos saberes tradicionais e da produção sustentável de alimentos no campo e na cidade no Brasil,

Firmará os compromissos da UFMG com este setor da economia brasileira que representa 77% dos estabelecimentos agrícolas brasileiros, ocupando área de 80,8 milhões de hectares. É também nas propriedades agrícolas familiares que vivem 67% dos habitantes das áreas rurais, correspondendo basicamente às famílias que lá vivem e trabalham. Compreender as conexões cotidianas de cada família agrícola, incluindo as famílias agrícolas urbanas, com o seu ecossistema e a produção de alimentos saudáveis, gera conhecimentos que fortalecem a importância do setor e esta é uma contribuição que a universidade deve oferecer à sociedade. Isso trata não apenas do elemento produtivo da agricultura familiar, mas, sobretudo, conhecer como ela socialmente se reproduz, num contexto desfavorável de ameaças políticas e ideológicas.

No atual contexto global, em que as desigualdades socioeconômicas se acentuam, a promoção de modelos sustentáveis de produção de comida de verdade torna-se um imperativo para a humanidade. Ao aproximar as diferentes formações profissionais, a formação transversal em agricultura familiar e agroecologia da UFMG busca reafirmar o direito humano à alimentação adequada e saudável, como instância norteadora das políticas de segurança alimentar e nutricional, superando as dicotomias entre urbano e rural, produção e reprodução, urbanização e natureza, por meio de atividades acadêmicas que contribuam para maior integração dos estudantes e fomentando um ambiente de aprendizado colaborativo e multidisciplinar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Daniela Adil Oliveira de; BIAZOTTI, André Ruoppolo. Agriculturas urbanas: agroecologia para a cidade, na cidade e da cidade! *Cadernos de Agroecologia*, v. 13, n. 1, p. 1-6, jul. 2018.
- AQUINO, Boanerges Freire de. O uso de fertilizantes e corretivos agrícolas e os impactos sobre o ambiente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO, 23, 2009, Fortaleza. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/374437/mod_resource/content/1/Texto_Complementar_Boanerges_Aquino.pdf Acesso em: 19/03/2024>.
- BRASIL. Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a agricultura orgânica e dá outras providências. Disponível em: <<https://bit.ly/3qEElyL>. Acesso em: 15º mar. 2024>.
- BRASIL. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 07 de fevereiro de 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA. *Anuário Estatístico da Agricultura Familiar*. Brasília: CONTAG, 2023
- COSTA, Heloisa Soares de Moura; ALMEIDA, Daniela Adil Oliveira de; ARAUJO, Melissa Luciana de. Ambiente alimentar, direito à cidade e direito humano à alimentação adequada. In: Larissa Loures; Milene Pessoa; Bruna Costa. (Org.). *Ambiente alimentar, saúde e nutrição*. Rio de Janeiro: Editora Rúbio, 2022, p. 53-60.
- EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. *Marco referencial em agroecologia*. Brasília, DF: EMBRAPA Informação Tecnológica, 2006. 70 p.
- FERNANDES, Gabriel Bianconi. *Novas biotecnologias, velhos agrotóxicos: um modelo insustentável que avança e pede alternativas urgentes*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll Brasil, 2019.
- FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini. (org.) *Agroecologia – Diálogos para a construção da soberania alimentar e territorial*. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.
- FIORINI, Vanessa. A questão agrária no Brasil: da invasão ao século XXI uma história de espoliação. *Revista Resistência Litoral*, v. 1, n. 1, p. 10-28, jan./jun. de 2022. ISSN: 2764-3174 DOI: <<http://dx.doi.org/10.5380/rrl.v1i1.82731>>.
- GONÇALVES, Lúcio Carlos; RAMIREZ, Matheus Anchieta; SANTOS, Dalvana dos. *Extensão rural e conexões*. Belo Horizonte: FEPMVZ, 2016.
- KONCHINSKI, Vinícius. Êxodo rural no Brasil é quase o dobro da média mundial e desafia sustentabilidade do campo e cidade. *Brasil de Fato*, Curitiba: Paraná. 2024. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2024/02/18/exodo-rural-no-brasil-e-quase-o-dobro-da-media-mundial-e-desafia-sustentabilidade-do-campo-e-cidade/>>.
- LOPES FILHO, José Divino; ARAÚJO, Melissa Luciana de; MATTACHADO, Rodrigo Pinto da. *Formação de recursos humanos em agricultura urbana: uma discussão a partir de experiência da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: 2022. [mimeo.]
- MARTINS, Márcia; GUEDES, Francis V. N. L.; RUSSO, Felipe. *Agroecologia do semiárido: contribuições ao debate a partir do norte de Minas Gerais*. São Paulo: Outras Expressões, 2018.
- MARTINS, Márcia; CARELI, Roberta Torres; MOURTHÉ, Mário Henrique França. *Alimentos saudáveis e o uso de agrotóxicos: impactos e alternativas*. E-book. Montes Claros: ICA/UFMG, 2020.
- MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010.

- MOTTA, Renata. *Entre controvérsia e hegemonia: os transgênicos na Argentina e no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.
- SANTOS, Fellype Noleto; COELHO, Pedro Augusto Alves; LIMA, Ronaldo Pereira. Desafios enfrentados pela agricultura familiar. *Revista ft – Ciências Agrárias*, v. 27, edição 128, nov. 2023. DOI: <10.5281/zenodo.10109932>.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 19/2014, de 07 de outubro de 2014*. Regulamenta a oferta de “Formação Transversal” aos alunos dos cursos de graduação da UFMG.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Resolução Nº 09/2016, de 31 de maio de 2016*. Dispõe sobre a violação de direitos humanos e a erradicação de atos discriminatórios de qualquer natureza no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto da formação transversal em agricultura familiar e agroecologia*. Colegiado Especial das Formações Transversais. Pró-Reitoria de Graduação, Belo Horizonte, 2022.

MÔNICA MEDEIROS RIBEIRO
FERNANDO ANTÔNIO MENCARELLI
MAURO RODRIGUES
CARLOS HENRIQUE REZENDE FALCI
MARCOS VINÍCIUS BORTOLUS
MARIA CLARA LEMOS DOS SANTOS
MARIANA DE OLIVEIRA LACERDA

CAPÍTULO 4

Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos

INTRODUÇÃO

A cultura está presente nas mais diversas dimensões acadêmicas da universidade e constitui parte de cada uma delas, articulando-as entre si. As práticas, ações e atividades culturais são concebidas como tecidos porosos, formados pela interação de saberes múltiplos e diversos, produzidos tanto no âmbito acadêmico quanto em contextos externos à universidade, como os saberes de povos tradicionais, de outras espacialidades urbanas e de contextos rurais.

A política cultural da UFMG baseia-se no reconhecimento e na valorização da cultura como um espaço privilegiado de produção e disseminação do conhecimento. A transversalidade é parte essencial de sua natureza. Como locus de construção de conhecimento, a cultura é constituída pelo movimento de seus diversos sujeitos, por meio de suas ações, projetos e programas de ensino, extensão e pesquisa. Desse modo, constitui-se na universidade como uma rede epistemológica aberta aos saberes e conhecimentos construídos tanto na UFMG quanto na sociedade.

Cumprindo com seu objetivo de contribuir para a plena integração da cultura na vida acadêmica da universidade, a Pró-Reitoria de Cultura sublinha a dimensão acadêmica da cultura quando cria e coordena a Formação Transversal *Culturas em Movimento e Processos Criativos*, desde 2016.

A Proposta de Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos foi realizada em 2016 pela equipe da então Diretoria de Ação Cultural da UFMG – DAC/UFMG, com estímulo direto da PROGRAD, durante o processo de implementação das FTS. A comissão de elaboração ficou a cargo da equipe da DAC, sendo o Comitê Didático-Pedagógico composto pela Prof.^a Leda Maria Martins, pelo Prof. Fernando Antônio Mencarelli, pela Prof.^a Denise Pedron, pela Prof.^a Ana Flavia Machado e pelo Prof. Rodrigo Vivas. Docentes de outras unidades também foram convidados a integrar o Comitê. Da equipe administrativa da DAC, houve participação direta de Bruna Acácio – Produção Cultural e Thobila Sousa – Projetos e Convênios.

SOBRE A FORMAÇÃO TRANSVERSAL CULTURAS EM MOVIMENTO E PROCESSOS CRIATIVOS

A Formação Transversal em *Culturas em Movimento e Processos Criativos* (FTCMPC) propõe modos de experimentação, criação e discussão acerca das culturas e das artes, articulando extensão, ensino e pesquisa e afirmando sua natureza pluriepistemológica. Aberta a todos os cursos de graduação e pós-graduação da UFMG, essa formação tem como pressupostos o reconhecimento da diversidade das culturas e suas práticas, a compreensão de seus processos criativos e sua dimensão patrimonial, bem como a afirmação das culturas e das artes como campos de conhecimento, em seus diversos regimes epistemológicos, e de seu papel relevante na formação acadêmica de todos os profissionais. A diversidade dos sistemas de conhecimento, assim como das suas formas de expressão, é uma das bases estruturantes da Formação Transversal em *Culturas em Movimento e Processos Criativos* que implementa ações voltadas ao reconhecimento e à valorização de inúmeros processos, sistemas e linguagens advindos não apenas da universidade, mas também de matrizes e tradições diversas. A partir desses pressupostos, o curso se organiza em duas ênfases denominadas Culturas em Movimento e Processos Criativos.

Culturas em Movimento

Em uma perspectiva transdisciplinar, essa ênfase contempla diferentes áreas de conhecimento e suas linguagens, assim como diferentes regimes de produção, inscrição, registro, veiculação e resguardo dos saberes, nas mais variadas plataformas, meios e formas de criação escrita, visual, oral, corporal, entre outras. A transdisciplinaridade orienta a oferta de proposições acadêmicas marcadas

pela transversalidade que extrapola os limites das disciplinas. Potencializam-se, assim, intercâmbios dentro da própria universidade e entre a universidade e outros lugares e ambientes externos. A partir de experiências pluriepistemológicas, expande-se a própria experiência da produção criativa e das noções estéticas, assim como seus processos de patrimonialização.

Nesta ênfase, acolhemos ofertas de atividades acadêmicas que potencializam o trânsito entre os sujeitos da cultura, operando como elemento de religação (MORIN, 2003) entre saberes e conhecimentos, fortalecendo vínculos entre a universidade e a sociedade. Culturas em Movimento congrega atividades alinhadas com as práticas interculturais, decoloniais, incrementando, assim, ações de inclusão epistemológica, tão caras à universidade do século XXI.

Processos Criativos

As artes, em suas diversidades e pluralidades, constituem um conhecimento caracterizado pela indissociabilidade entre teoria e prática. Trata-se de um saber-fazer que não se limita a um aporte meramente técnico ou à prática de um ofício. O estudo dos próprios processos criativos é uma característica dessa área de conhecimento.

Há, neste campo de conhecimento, um intenso e fundamental processo de formatividade no qual a regra particular se descobre apenas na ação de formar. Só então a forma se revela, única e inimitável (PAREYSON, 1993). O “como fazer” é, pois, um dos focos do conhecimento artístico. Ele implica a descoberta e o desenvolvimento de um estilo e de uma própria voz, que refletem a espiritualidade do artista, de um grupo de artistas e de uma comunidade.

O conhecimento em arte se constitui também pela experiência afetiva dos processos criativos, através dos quais os sujeitos podem se transformar e transformar a sociedade. A experiência afetiva é individual — na conexão consigo mesmo —, mas também é construída com os parceiros em trabalhos de grupo, e pode-se expandir ao público e ao espaço. Desse modo, experimenta-se um fluxo que atravessa essas três dimensões: o indivíduo, o grupo de trabalho e o espaço (BROOK, 2010). As artes, assim compreendidas, manifestam-se como conhecimento processual e transversal, na medida em que vários saberes transitam na criação artística, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Dessa forma, esta ênfase busca promover processos de ensino-aprendizagem que imbricam teoria e prática por meio da experimentação criativa, tanto no campo das artes quanto no território das humanidades e saberes da tradição.

Por meio de ambas as ênfases, temas motrizes ancoram as atividades acadêmicas cujos conteúdos são variáveis e advêm dos vários campos de conhecimento inter-relacionados. Privilegiando uma relação professor/aluno mais próxima e uma interlocução e interação deveras relacionais e coletivas, os objetivos desta formação transversal são:

- Contribuir para a formação cultural, artística, cidadã e crítica de alunos da comunidade universitária e da comunidade em geral;
- Promover e propor políticas de cultura que integram a pesquisa, a formação, a experimentação e práticas multidisciplinares e transversais;
- Promover a diversidade das culturas e de suas práticas; compreendendo seus processos criativos e sua dimensão patrimonial;
- Afirmar as culturas e as artes como campos de conhecimento, promovendo a pesquisa e a aprendizagem como práticas;
- Contribuir para a implementação de novas formas de conhecimento e acolher múltiplos saberes, acentuando o compromisso institucional com a sociedade na qual nos inserimos e com os princípios que nos regem;

A cada semestre, todos os docentes da UFMG são convidados a propor atividades acadêmicas de natureza transversal ao campo das culturas e artes. As únicas atividades que são ofertadas todos os semestres são *Passaporte Cultural* e *Seminários Transversais em Culturas e Artes*. Essas atividades são organizadas de modo a conferir uma autonomia radical ao estudante, que se responsabiliza pela escolha do próprio conteúdo a ser experimentado. Para cursar a disciplina *Passaporte Cultural*, é necessário apresentar comprovantes de fruição de obras artísticas e de festejos da tradição vinculados a espaços culturais parceiros da PROCULT. Dessa forma, pretende-se estimular o contato com as artes e culturas em suas múltiplas possibilidades, enriquecendo sua experiência cultural durante a formação universitária. De modo semelhante, a atividade *Seminários Transversais em Culturas e Artes* demanda a comprovação da participação dos estudantes em eventos acadêmicos de sua livre escolha, desde que relacionados aos estudos das culturas e artes. Assim, a FTCMPC reconhece e valoriza a natureza epistemológica das experiências de fruição.

Outra atividade acadêmica que promove e se viabiliza pela transversalidade é o *Laboratório Transversal em Culturas e Artes*. Nessa atividade, conteúdos variáveis são desenvolvidos em ambientes laboratoriais, em grupos de pesquisa ou em

projetos nas áreas de artes, humanidades, ciências e projetos de extensão. Com o objetivo de construir uma formação transdisciplinar, os laboratórios incentivam a participação em espaços de interação contínua entre artes, humanidades, ciências e tecnologias, funcionando como ambientes de interação teórico-práticos. Também são ofertadas atividades nos formatos de *Tópicos em Culturas em Movimento* e *Tópicos em Processos Criativos*, com ementas abertas a diferentes conteúdos, desde que relacionados a uma das ênfases supramencionadas.

Todas as atividades ofertadas a cada semestre são construídas de acordo com os perfis formativos e de pesquisa de cada docente, ou grupo de docentes, oriundos de diversas unidades acadêmicas da UFMG, observando-se sempre a necessária natureza transversal das proposições. São duas as ações principais que ancoram as práticas acadêmicas dessa formação transversal: mover e criar. Indissociáveis, ambas encaminham processos que são, necessariamente, articulados por afetos e razão. O estar em movimento e o estado de criação, quando relacionados a processos de ensino-aprendizagem, trazem para a sala de aula-laboratório-ateliê- rua experiências de risco, nas quais os afetos são também mobilizados. O convite feito aos docentes para oferecerem atividades acadêmicas transversais relacionadas aos campos das artes e culturas parte da convicção de que a ação de ensino demanda experimentação, pesquisa e atualização contínuas, de maneira que a sala de aula se configure também como um espaço de criação docente.

Sublinhamos, ainda, a expressiva flexibilidade nos conteúdos, modos de organização e a necessária transversalidade entre campos de conhecimento abordados em uma atividade acadêmica da FTCMPC. Isso nos leva a considerar a possibilidade de nos esquivarmos da ideia de disciplina rumo à indisciplina, uma vez que nessas atividades os participantes são convidados a habitar fronteiras — atuando no entre — disciplinares. Indisciplina, neste contexto, se inspira na indisciplinar natureza da comunicação, proposta por Muniz Sodré (2002).

A seguir apresentaremos alguns relatos de experiências que ilustram a diversidade e a transversalidade presentes nas “indisciplinas” ofertadas. Os relatos têm estilos diversos, ilustrando as dinâmicas possíveis em uma proposta aberta como a da FTCMPC. A transversalidade é reiterada nessas narrativas que trazem singularidades em termos de proposição e metodologias, levando em conta o ponto de partida e o percurso, ou seja, o lugar de onde é proposta. Possibilidades de transformação se abrem a partir daí, colocando em diálogo os diferentes saberes que cada percurso mobiliza.

RELATO I – PAISAGEM E MEMÓRIA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Carlos Henrique Rezende Falci e Mariana de Oliveira Lacerda

Em 2019, no 2º semestre, elaboramos um projeto de extensão que conjugava os conceitos de memória e paisagem, cujo propósito era propor ao público uma nova forma de vivenciar os espaços do Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG. Para realizar o projeto, nossa proposta era coletar as memórias de funcionários, professores, estudantes e pesquisadores, buscando revelar as paisagens do Museu. Com o projeto aprovado, começamos a imaginar todas as possibilidades e caminhos que poderíamos trilhar com o trabalho. Em 2020, com a chamada para oferta de disciplinas na Formação Transversal “Culturas em Movimento e Processos Criativos”, tivemos a ideia de realizar uma disciplina que estivesse conjugada com esse projeto de extensão. Ali parece ter sido o primeiro momento em que percebemos, mesmo sem dizer isso explicitamente, o grau de abertura que podíamos ter com a oferta de disciplinas em Formação Transversal. A proposta inicial da disciplina era a de criar conversas com os discentes matriculados, de forma a nos debruçar sobre memórias e criar visões próprias sobre aquele espaço.

No entanto, a pandemia veio em março de 2020 e não tivemos como manter a proposta da disciplina. Depois de alguns meses de pandemia, e com a questão do isolamento social já colocada, encontramos outra possibilidade de trabalhar as relações entre paisagem e memória. Criamos a disciplina “Paisagem e memória em tempos de distanciamento social”, como uma maneira de manter contato com os conceitos do projeto, e também como forma de aproximar os discentes que viviam já as consequências do isolamento social que se prolongava a cada mês.

A ideia da disciplina foi estimular a reflexão sobre a relação que estabelecemos com o mundo, interno e externo, a partir de registros de paisagens vistas das janelas das casas dos estudantes. Foi solicitado que eles fizessem um vídeo de um minuto registrando sons, movimentos e a incidência de luz. Além do vídeo, cada um elaborou um texto com uma descrição dos elementos concretos e subjetivos das paisagens vistas e vividas de casa.

Com o distanciamento social, nossos contextos particulares foram profundamente afetados e a nossa relação com o mundo externo passou a ser mediada, em grande parte, pela paisagem emoldurada pelas nossas janelas. Os testemunhos permitiram que os estudantes expressassem como esse mundo distante, visto da janela, se inscreve em nós, que marcas ele produz em nosso íntimo. Nesse contexto, a paisagem revela afetos e experiências perdidas no tempo. É a partir dos testemunhos que esses significados particulares se revelaram, percebemos a amplitude que

uma janela confinada é capaz de produzir através da memória e da imaginação, como nos trechos a seguir:

“quando olho para essa janela vejo os passarinhos voando, me imagino voando junto”
(Bianca, Biblioteconomia);

“uma janela ‘sem vista’ em uma rua quieta no Padre Eustáquio, onde até mesmo uma porta sendo destrancada pode ser ouvida por todos no quarteirão” (Estefane, Design);

“decidi gravar o vídeo quando percebi dois passarinhos pousando despreziosamente na janela. Eu nunca tinha visto isso e faz seis meses que não saio de casa. Não tem muito acontecendo do lado de fora, mas esses dois passarinhos resolveram pousar na minha janela, será que eu sou a paisagem deles?” (Sara, Turismo);

“não é a vista com a qual cresci. A outra era silenciosa. Do meu quarto, não via nada além de um muro cinza. Privado. Da sala, montanhas enormes, completamente verdes, e todas as três ruas que compunham o bairro de casas enormes – casas enormes e o predinho onde morávamos. Eu me lembro da varanda. Eu me lembro de brincar de acampamento ali, dormindo sob o vento frio, escondia da minha mãe, e de ver cada um chegando em casa de lá de cima.” (Luiza, Jornalismo);

“Lembranças passaram pela minha janela, lembranças passam todos os dias pela minha janela, mas na maior parte do tempo eu não estou lá pra ver essas lembranças. Da minha janela eu vi e vejo amores entrando e saindo pela porta do lado da minha janela. Quando eu vi minha janela de fora eu sabia que ela seria minha janela de dentro, e que o portão branco nunca esteve trancado para mim” (Sofia, Geografia).

A disciplina nos permitiu exercitar processos de criação mais livres, com discentes de áreas muito distintas, que conheciam pouco dos cursos dos seus colegas. Como era uma experiência de troca, incentivamos também esse contato entre os participantes da disciplina, como uma forma de ampliar horizontes de investigação. Além disso, a conjugação dos conceitos de paisagem e memória, com a criação de vídeos e textos sobre a paisagem das janelas, revelou-se como uma forma das estudantes e dos estudantes exercitarem outras maneiras de pensar sua presença na universidade, outras formas de produzir conhecimento.

O relato acima apresenta algumas questões colocadas pela pandemia da Covid-19 e as soluções encontradas no “calor do momento”. Durante o auge da pandemia, a UFMG implementou o Ensino Remoto Emergencial. A FTCMPC,

adequando-se à normativa emergencial vigente, ofertou disciplinas que deveriam necessariamente ser ofertadas remotamente. A disciplina que orienta o relato supracitado foi uma das que buscou encontrar adaptações e atualizações metodológicas ao novo espaço para a sala de aula: *Zoom*, *Google Meet*, *Teams*. Distantes corporalmente, a presença virtual tomou conta das experiências de ensino-aprendizagem acarretando desafios imprevistos. Mais que ressaltar as invenções metodológicas que as disciplinas transversais da FTCMPC lançaram mão, cabe aqui reforçar a importância da manutenção das aulas. A impossibilidade dos encontros presenciais fez emergir uma outra pandemia, circunscrita à saúde mental.

Os encontros promovidos pela disciplina, ofertada remotamente, ampliaram a função preliminar da sala de aula – de promoção de situações de ensino-aprendizagem – dando espaço e vazão para trocas afetivas, compartilhamento de relatos e narrativas em primeira pessoa. A criação artística se mostra, pelas citações dos estudantes, espaço para elaborações de sentimentos, espaços de cura.

A interação na transversalidade implica um atravessamento da forma por esse impulso profundo da natureza humana – o afeto. Na condição excepcional imposta pela pandemia, o isolamento social fez surgir uma seta que aponta para a sensibilidade da solidão como encontro consigo mesmo, e, ao mesmo tempo, através de uma ferramenta de tecnologia, a possibilidade de uma interação, de caráter virtual, que atende à natureza amorosa do ser humano. É significativo nos relatos apresentados a manifestação desse movimento duplo, uma seta que aponta para a sensibilidade do contato com a vida interior e outra que aponta para o contato com o outro.

RELATO II – CORPO, CIRCO, TRANSVERSALIDADE

Maria Clara Lemos dos Santos

Integro a Comissão da Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos desde 2016, mesmo ano em que inicio as proposições de atividades curriculares neste eixo educacional dentro da UFMG.

Como pesquisadora e artista docente, tenho no circo o meu foco principal de trabalho, pesquisa e estudos. Circo esse que incorpora em si a cultura do movimento, de seus saberes como construtores de vida. A própria palavra circo já vem recheada de imagens, povoando o imaginário das pessoas com tantas informações quanto seu tempo de existência. Para uns é a casa de espetáculos circenses, representada imageticamente pela lona de circo ou esse agrupamento de

artistas advindos dos bobos da corte, dos funâmbulos, ilusionistas, malabaristas e saltimbancos. Para outros está centrado nos movimentos e suas expressividades corporais, em que o desafio das técnicas é aliado ao risco e ao virtuosismo. Ainda existem aqueles que, ao se depararem com essa palavra em uma grade curricular, pensam em uma possibilidade de experimentação corpórea de um campo de conhecimento ainda pouco ofertado.

A partir das proposições da Formação Transversal de gerar novas formas de conhecimento e acolher múltiplos saberes, fui encorajada a propor disciplinas em que o Circo e todas as implicações que vêm carregadas por este nome, fossem ofertadas como lugar de transversalidades corpóreas, de construção de identidades, de experiências, de trocas, do contar com o outro, da coletividade. E, por que não dizer, apresentá-lo também com seus saberes, seus costumes, sua arte, sua forma de produção de trabalho, de conhecimento, de aspectos éticos e estéticos, enfim, pertencente à cultura.

Pessoas de diversas áreas de conhecimento se matricularam e vivenciaram este corpo-movimento-cultura. Advindos dos campos de conhecimentos das humanidades, exatas, saúde, ciências da natureza, da informação, com seus corpos produtores de vidas, de transversalidades infinitas: dos mais disponíveis para o encontro, para o toque, para as atividades em movimento, a corpos sedentos para um descanso do último período em formação, para cumprir créditos, aliviar as tensões, ir para um campo completamente distinto para ver se dá conta do rojão. Motivos variados, de cumprimento de “créditos a lazer”: de colo ou de alívio, de laços e poesias... Assim que se deram e se dão os encontros nos espaços abertos desta formação transversal.

Se o circo é o “chamador” dessas pessoas, o aglutinador desses desejos, ele não é um circo único. Cada um ou uma que ali adentra tem no seu imaginário tanta diversidade quanto é longa a história da arte circense. São pessoas que querem encontrar o risco, o desafio, o condicionamento físico ou o enfrentamento do medo. Medo de cair, medo de virar de cabeça para baixo... e vencer pela coletividade, pelo encorajamento de si, pelo olhar e toque do outro, pela alteridade, pelo “poder contar comigo e poder contar contigo”. Desejos de brincar, de reviver a infância, de se permitir ser lúdico, de poder brincar para aprender, de aprender para se permitir voltar a brincar, a rir, a chorar, a trocar. Experiências de vida em corpo.

Ali, naquela sala de chão de madeira, sem nenhuma carteira ou cadeira, com objetos pendurados no teto, a espacialidade é outra. É do espaço vazio que se preenche a cabeça oca de tanto estudar, é da ansiedade que se acalma. É do vazio, cheio de espaço, que se move o corpo hirto e adormecido, preso ao olhar na tela, aos dedos escreventes, à cabeça pensante.

Sentimentos são elaborados em caminhadas, em entender que seus dedos do pé podem “tocar piano”, que sua forma de respirar pode lhe distensionar, que você é mais forte e ágil que imaginava ser. É saber que se dança com todo e qualquer corpo, de mobilidade reduzida, de baixa visão, de escutas diferenciadas. Nesse espaço vazio, preenchido por histórias de vidas diversas, de condições socioeconômicas distintas, de regiões geográficas variadas, em que se brinca, se come, se fala de formas sem formas...

O circo acolhe, brinca e desafia: quem quer ver o mundo de outro ponto de vista? Ou será a vista do ponto? Quem quer jogar tudo para o alto e depois ter coragem de receber e tornar a jogar e tornar a subir e tornar a descer, malabareando a vida, o pensamento, a coordenação, os sentidos, as sensações? Ah, esse corpo... esse corpo que em si só é um mundo mais mundo que todos os mundos, mais habitado por células, microrganismos, mais infinitos que o infinito, dentro do finito de si.

Esse circo chega como nome, convoca e evoca o corpo a se corporificar e a entrar na roda para olhar, trocar, perceber, girar, equilibrar, balançar. Sobre garrafas pet cheias de água, sobre pernas de pau, em slackline, em trapézios a dois palmos do chão, em outros corpos que se sustentam, fazendo pirâmides humanas, crescendo e se tornando todos um corpo só. Um corpo só de várias vozes. Vozes de grupos sociais, de formação política social, cidadã, de reconhecimento de direitos, respeito às diversidades. Vozes da cultura, da educação, da formação estética, da vivência ética, da sensibilidade, do respeito às manifestações sócio-político-culturais, da produção de arte e da produção de vida.

O circo é cultura de movimento, o circo é transversalidade de corpos, de pessoas, de classes sociais, de credos, de cores. O circo atravessa, é um atravessamento de corpos, de confiança, de construção de corpos de construção de eus, de construção de mundos. O circo é o encontro. O encontro de pessoas que querem confiar no outro, confiar na sua percepção, na sua espacialidade. O circo é espacialidade, é alegria. O circo é cultura, é corpo, é transversalidade.

No relato acima entram em cena questões pertinentes à performance. Compreendendo o circo como uma ação essencialmente performática, sublinhamos a observação das três conexões que o performer deve desenvolver (BROOK, 2010). Uma diz respeito ao trabalho sobre si, na medida em que há a exigência de uma prática em que o corpo do performer é central, e que só o próprio performer pode viver essa experiência e ser tocado e/ou transformado por ela. No relato de Maria Clara, essa dimensão do *trabalho sobre si* aparece em frases que descrevem a conexão consigo: *sua forma de respirar pode lhe distensionar; que você é mais forte e ágil que imaginava ser*. Ou ainda em *São pessoas que querem encontrar o risco, o desafio, o condicionamento físico ou o enfrentamento do medo*.

No jogo estabelecido na prática circense, há a presença do parceiro com quem se compartilha a ação. A impressão que a ação compartilhada proporciona só se dá na relação. Essa qualidade é própria do trabalho em grupo. O grupo funciona como um vórtice aglutinador, de modo que determinada impressão e conhecimento só se tornam acessíveis dessa forma, *fazendo pirâmides humanas, crescendo e se tornando todos um corpo só. Um corpo só de várias vozes. Vozes de grupos sociais, de formação política social, cidadã, de reconhecimento de direitos, respeito às diversidades.*

Há ainda o espaço que possibilita tudo, o trabalho sobre si, com o grupo, que acolhe e desafia e, portanto, precisa ser constituído e sustentado, *naquela sala de chão de madeira, sem nenhuma carteira ou cadeira, com objetos pendurados no teto, a espacialidade é outra. É do espaço vazio que se preenche a cabeça oca de tanto estudar.* Ou ainda *Nesse espaço vazio, preenchido por histórias de vidas diversas, de condições socioeconômicas distintas, de regiões geográficas variadas, em que se brinca, se come, se fala de formas sem formas...* É evidente no relato o jogo entre essas três dimensões: a conexão consigo mesmo, com o parceiro/grupo e com o espaço.

É importante ressaltar que a transversalidade se abre a cada proposta. A natureza das ações desenvolvidas mobiliza conteúdos muito diversos em cada uma. Não parece, portanto, haver uma regra única e geral para o exercício da transversalidade, pois ela se revela essencialmente aberta e plena de riscos.

RELATO III – EMOÇÕES E LINGUAGEM NAS CULTURAS PATRIARCAL E MATRÍSTICA

Marcos Bortolus

As atividades da Formação Transversal Culturas em Movimento e Processos Criativos como espaços de experimentação e de encontro podem contribuir para processos de mudança cultural. Um exemplo disto foi a atividade “Tópicos em Culturas em Movimento – Emoções e linguagem nas culturas patriarcal e matrística”. Participaram desta disciplina estudantes e técnicas responsáveis por núcleos de escuta¹ de algumas unidades. Durante a atividade foram feitas dinâmicas de

1 Atualmente, existem 13 núcleos de acolhimento em funcionamento e a proposta da universidade é que todas as unidades tenham os seus núcleos. Para isto, a Comissão de Saúde Mental (CPSM / UFMG) publicou, recentemente, as DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA OS NÚCLEOS DE ACOLHIMENTO NA UFMG (UFMG, 2022).

grupos em que os participantes puderam relatar e conversar sobre as suas experiências, vivências em espaços em que sentiam acolhidos e espaços em que sentiam dificuldades de serem aceitos e/ou que inviabilizavam o desenvolvimento de seu potencial criativo ou sua inteligência.

Após essas dinâmicas que ocorrerem em grupos compactos, fazíamos rodas de conversa com todos os participantes sobre as ideias de Humberto Maturana: linguagem, emoção e conceito de cultura a partir de textos selecionados deste autor. Um dos objetivos da atividade era conversar sobre as possibilidades de mudanças culturais, as diferenças entre a Cultura Patriarcal que leva ao controle e a constituição de espaços relacionais opressores e a Cultura Matrística, acolhedora que possibilita espaços de convivência baseados na aceitação do outro como legítimo outro na relação. Um outro objetivo a médio e longo prazo da atividade era que cada participante pudesse levar estas discussões para a sua vida cotidiana, seja em suas relações pessoais, seja em suas relações profissionais e outros campos como educação e política.

Relatos dos participantes mostraram que de maneira geral se sentiram afetados sensibilizados pelas conversas, principalmente nos grupos compactos em que devido à quantidade menor de pessoas elas desenvolviam um mínimo de intimidade para relatar as suas histórias. O compartilhamento de experiências entre os estudantes e as técnicas dos núcleos de escuta e acolhimento da universidade possibilitou de certa maneira um aprofundamento e uma maior sensibilidade nas discussões dos conceitos e das ideias apresentadas. Mesmo tendo experiência de acolhimento e escuta nos núcleos as técnicas relataram que as discussões teóricas a partir das dinâmicas propostas ajudaram a expandir as suas visões acerca das implicações da cultura nas suas práticas cotidianas.

Para melhor contextualizar este relato, é necessário considerar a conexão da proposta com o trabalho desenvolvido na Comissão Permanente de Saúde Mental da UFMG (CPSM/UFMG). O trabalho de atenção à saúde mental na UFMG é desenvolvido nos núcleos de acolhimento que a universidade propõe que existam em todas as suas unidades. O CPSM define que as principais atribuições dos núcleos de escuta são, resumidamente: *Acolher, Orientar e Acompanhar* as pessoas que participam das atividades da unidade, conforme os projetos específicos de cada uma. No acolhimento, a *escuta* é um processo fundamental para estar disponível ao outro, valorizando sua fala e singularidade (UFMG, 2022). Isso contrasta com o processo de negação da pessoa que ocorre em culturas autoritárias, individualistas e produtivistas, que são desdobramentos da Cultura Patriarcal.

No relato, estão presentes os fundamentos que norteiam o trabalho proposto pela CPSM/UFMG através da ação dos núcleos de acolhimento, revelando

uma perspectiva singular da transdisciplinaridade. Esta abordagem coloca em relação problemas e perspectivas de encaminhamento diversas, sempre apoiadas na aceitação do outro como legítimo, tendo Humberto Maturana (2002) como referência teórica fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transversalidade, assim como a transdisciplinaridade, não é, por sua natureza, um assunto ou prática resolvida. Pode-se associar a transversalidade a uma pergunta aberta, plena de desafios, que demanda sujeitos de aprendizagem desejosos de promover diálogos e contaminações, e, assim, habitar os espaços entre disciplinas. Nas contínuas ofertas da formação transversal *Culturas em Movimento e Processos Criativos*, tem-se construído uma compreensão da transversalidade por meio da proposição e oferta de atividades acadêmicas nos campos das culturas e artes. As propostas vêm dos departamentos das unidades, onde, devido à estrutura universitária, existem especificidades nas diferentes áreas do conhecimento. Portanto, é natural que as propostas busquem, nos saberes característicos de cada departamento, algum princípio de transversalidade. Estes existem e têm sido explorados, especialmente quando quem conduz a atividade possui experiência transdisciplinar. Também há a possibilidade de a transdisciplinaridade entrar em cena quando a condução é compartilhada por pessoas de áreas e departamentos diversos, o que tem ocorrido, assim como com aquelas que dialogam com ações já transdisciplinares dentro da instituição.

REFERÊNCIAS

- BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PAREYSON, Luigi. *Estética, teoria da formatividade*. Petrópolis, 1993.
- SODRÉ, Muniz. *Antropologia do espelho*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. *Diretrizes Institucionais para os Núcleos de Acolhimento na UFMG*. Comissão Permanente de Saúde Mental CPSM, 2022. Disponível em: <https://ufmg.br/storage/1/f/1/f/1f1f7ba3f571c5b880258242b3f26668_1665167091562_2062444081.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2022.

CAPÍTULO 5

Formação Transversal em Direitos Humanos

Histórico, desenvolvimento
e estrutura

INTRODUÇÃO

A Formação Transversal em direitos humanos foi proposta pela Rede Direitos Humanos da UFMG. Essa rede é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão que reúne núcleos, grupos e laboratórios que atuam por meio da extensão, do ensino e da pesquisa, no campo dos direitos humanos. Os grupos que a compõem possuem um acúmulo de produções e intervenções em direitos humanos, como disciplinas no âmbito da graduação e pós-graduação; projetos de pesquisa; cursos de formação continuada de professores, gestores públicos, lideranças comunitárias; elaboração de publicações acadêmicas e material pedagógico e o desenvolvimento de projetos e programas de extensão, realizados em diálogo com vários setores da sociedade como as políticas públicas, os movimentos sociais, as instituições de justiça, organismos nacionais e internacionais.

A sociedade brasileira é profundamente marcada pela violência e violações de direitos humanos. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, identificou uma taxa de 22,8 mortes violentas para cada 100 mil habitantes em 2023: foram 46.328 mortes violentas intencionais, o que indica uma pequena queda de 3,4% em relação a 2022. Entre 2013 e 2023, a letalidade policial teve aumento de 189%. Apesar da

tendência de redução, observada também entre 2022 e 2023, foram 6.393 mortes provocadas pela polícia no Brasil. Uma queda que não chega a 1% entre os dois anos e o perfil do assassinado continua o mesmo: homem, negro e jovem. Conforme o Anuário, 82,7% dos mortos pela polícia são negros. Destes, 72% têm de 12 a 29 anos. Se, por um lado, os crimes de rua (roubos de celular, veículo, carga, residência etc.) caíram em média 12%, todas as modalidades de crimes relacionados à violência contra as mulheres e as crianças aumentaram: agressões físicas contra as mulheres (aumento de 9,8%), violência psicológica (33,8%), ameaças (16,5%), *stalking* (34,5%), tentativa de feminicídio (7,1%). Tiveram escalada ademais os crimes sexuais, com um estupro ocorrendo no país a cada 6 segundos no país (entre 2011 e 2023 eles aumentaram em 91,5%): sendo 83.988 vítimas em 2023, sendo que 76,0% dos casos foram estupro de vulneráveis – incluindo 61,6% de meninas de até 13 anos-, 88,2% dos estupros foram contra o sexo feminino e 52,2% destes, de mulheres negras. As violências perpetradas contra crianças também tiveram aumento.

Vários estudos têm denunciado essa situação, na qual alguns elementos são persistentes: além das elevadas taxas de homicídios por armas de fogo e por violência de gênero (quase sempre violência doméstica, intrafamiliar e sexual) e racial (quase sempre pública, relacionada à atuação violenta e repressora das polícias), ocorrem ainda ocorrências continuadas de abusos, violências e maus-tratos contra crianças, jovens e idosos/as, travestis e transexuais, além da violência agrária e contra indígenas, entre outros. Essa situação resulta de padrões históricos de opressão que revelam a concentração desses eventos na população jovem, negra e do sexo masculino, nas mulheres e nos pobres.

Esses fenômenos são complexos e multideterminados. Entre os principais fatores que caracterizam a violação de direitos, encontramos aspectos relacionados a fatores socioeconômicos, conjunturais e estruturais, a fraqueza e descrédito das instituições e a impotência do Estado para administrar a repressão e propiciar a prevenção. Na dimensão microsocial e da vida cotidiana, destaca-se a presença de uma cultura naturalizada da violação de direitos em nosso país que se reproduz por meio das formas arraigadas de opressão de populações e segmentos socialmente e historicamente estigmatizados.

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania democrática vem, aos poucos, ganhando mais espaço e relevância no nosso país por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento democrático. Esse movimento tem como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que

consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania. Desde então, o Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais de direitos humanos e assumiu um compromisso internacional com uma agenda de políticas para reverter esse cenário.

No plano internacional, os principais atos emitidos sobre a importância da Educação para os Direitos Humanos foram: i) as Recomendações da UNESCO sobre a Educação para a compreensão, Cooperação e Paz Internacional e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, documento resultante da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura ocorrida em Paris, França, 1974; e ii) a Declaração e Programa de Ação de Viena, documento resultante da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, 1993. Os dois documentos não somente reafirmam a educação como um Direito Humano, mas também incluem os Direitos Humanos em seus princípios como orientadores da educação e como “matéria de Direito Humano”. Ambos destacam a importância do ensino sobre os Direitos Humanos em todos os níveis de ensino.

Em 1995 é lançado o programa Década da Organização das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos com um plano de ação e diretrizes para consolidação da Educação em Direitos Humanos. Esse Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos foi permanentemente renovado e encontra-se em sua quarta fase de implementação (2020 a 2024).

Esses atos normativos e orientativos sobre os Direitos Humanos e Educação foram sendo incorporados pelo Estado, a partir da década de 1980, mais especificamente, depois do fim da Ditadura Militar, instaurada entre 1964 e 1985. Entretanto, somente no início do novo milênio, em 2003, a Educação em Direitos Humanos foi incluída como política pública, com a publicação da Portaria nº 148, de 28 de outubro de 2003, da Secretaria Especial de Direitos Humanos que instituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Naquele ano, ocorreu também a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O Plano estabelece diretrizes para a elaboração e formalização da Educação em Direitos Humanos, além de uma proposta metodológica para se trabalhar a Educação em Direitos Humanos no contexto da educação básica.

A universidade pública, como instituição central na agenda de promoção da educação para os direitos humanos, tem elaborado planos e projetos pedagógicos de formação acadêmica e cidadã que contribuem efetivamente para a produção de conhecimento e que subsidiam políticas públicas de enfrentamento à

violência e às violações de direitos humanos. Norteada por essa perspectiva, foi proposta e implementada na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2018, a Formação Transversal de Direitos Humanos (FTDH).

Neste capítulo, apresenta-se uma breve síntese das iniciativas da UFMG no campo dos direitos humanos, das quais a FTDH é parte, incluindo os objetivos dessa formação, sua estrutura curricular e as perspectivas e desafios a ela associados.

DESENVOLVIMENTO

A oferta de uma Formação Transversal em Direitos Humanos é parte de um processo intenso de construção de normativas, políticas e práticas de promoção de direitos humanos na Universidade Federal de Minas Gerais. Em uma breve síntese histórica, destacam-se as seguintes iniciativas:

- a. a adesão à Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que prevê que cinquenta por cento das vagas da graduação em universidades e instituições federais sejam destinadas a estudantes de escolas públicas, e entre esses, negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência;
- b. a Resolução 06/2014 que proíbe expressamente quaisquer atos que envolvam ou incitem agressões físicas, psicológicas e morais, bem como qualquer forma de opressão, preconceito ou discriminação que reforcem situações de falsa hierarquia entre veteranos e calouros, homens e mulheres, cursos e áreas, dentre outras;
- c. a criação das Formações Transversais, aprovada pelo CEPE (Resolução 19/2014) que já perfazem, em 2024, 11 formações, incluindo a *Formação Transversal em Direitos Humanos, implementada em 2018*;
- d. a Criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), em 2014, encarregada de elaborar, coordenar, avaliar e apoiar ações referentes ao programa de ações afirmativas, ao desenvolvimento de projetos acadêmicos e à assistência estudantil, além de ocupar-se do combate ao preconceito, opressões e demais desafios que possam se colocar aos estudantes, ao longo da vida acadêmica;
- e. a aprovação da Resolução 09/2015 que assegura à comunidade acadêmica da UFMG, o direito de uso e inclusão de seu nome social nos registros, documentos e demais trâmites e dinâmicas da vida universitária;
- f. a aprovação pelo CEPE de uma Resolução específica sobre os Direitos Humanos, a Resolução 09/2016, que dispõe sobre a erradicação de atos

- discriminatórios de qualquer natureza no âmbito da universidade, baseando-se na defesa de uma formação acadêmica e cidadã que recusa de toda e qualquer expressão de intolerância, discriminação e violação dos direitos e da dignidade humana;
- g. o Programa de Vagas Suplementares para estudantes indígenas, instaurado em caráter definitivo no dia 30 de agosto de 2016, com o objetivo de apoiar o ingresso de estudantes indígenas no ensino público superior, a partir de um vestibular próprio;
 - h. a inserção das políticas de ações afirmativas, com a aprovação da Resolução 02/2017 que regulamenta a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFMG;
 - i. a Criação da Comissão Permanente de Saúde Mental em 2018 que, embasada nos princípios de uma Universidade para todos e no protagonismo daqueles que experienciam o sofrimento mental, busca, junto de diversos setores acadêmicos e sociais, promover ações que contribuam com a defesa da pauta, em suas mais variadas frentes;
 - j. a regulamentação do Ingresso de Refugiados, Asilados Políticos e Apátridas na Graduação, com a resolução aprovada em 11 de junho de 2019, e que é parte do histórico compromisso social da UFMG com as causas humanitárias e busca incluir em seu quadro discente, estrangeiros em situação de vulnerabilidade. Com mais de 100 inscritos no ano de 2021, o processo de admissão baseou-se no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), selecionando 77 estudantes estrangeiros para diferentes cursos da graduação na instituição;
 - k. o reconhecimento do Notório Saber, pela Resolução complementar 01/2020, que institui o título de Notório Saber que consiste na atribuição acadêmica de doutor/doutora àqueles e àquelas que tenham dedicado suas vidas a saberes indígenas, afro-brasileiros, quilombolas ou demais culturas populares;
 - l. o lançamento do Observatório dos Desastres da Mineração, em 2021, resultado da parceria da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG com o Instituto René Rachou da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz Minas), a Secretaria Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC-MG), e o Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (Cepes), o Observatório de Desastres da Mineração – Redução de Riscos e Direitos Humanos, nasce com o objetivo de propor e apoiar ações e políticas públicas que reduzam o risco de desastres e violações humanitárias no contexto dos territórios afetados ou sob risco iminente de afetação;

m. a criação da Universidade dos Direitos Humanos – UDH, em 2021, como uma diretoria da Pró-Reitoria de Extensão que tem como objetivo promover e fortalecer a agenda dos Direitos Humanos no âmbito da Universidade e da sociedade civil e é responsável por propor, ampliar e apoiar ações que envolvam a defesa da agenda em suas múltiplas frentes. A partir da articulação com diferentes setores e atores sociais, dedica-se à democratização do debate e aposta na construção coletiva de uma ampla cultura dos Direitos Humanos.

ESTRUTURA CURRICULAR E OFERTA

A Formação Transversal em Direitos Humanos, conforme consta em seu projeto pedagógico (UFMG, 2022), possibilita e objetiva que os sujeitos em formação tenham contato com as diversas dimensões dos direitos humanos, o histórico de lutas e proposições, os marcos regulatórios, os indicadores das desigualdades, as especificidades das experiências que envolvem os direitos de minorias, e também tenham a oportunidade de experimentar a prática do planejamento e do desenvolvimento de intervenções. Essa construção acontece em diálogo com outros setores da sociedade, já que a promoção de uma cultura dos direitos humanos exige a articulação de diversos saberes. Nessa formação, pretende-se que o/a estudante tenha acesso às diversas perspectivas que caracterizam o intenso debate social, político e científico sobre os direitos humanos. A formação tem como objetivos específicos: a) compreender e difundir a importância dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; b) contribuir para o fortalecimento de uma cultura de e para direitos humanos; c) propor a transversalidade da educação em direitos humanos, articulando diferentes áreas de conhecimento no âmbito da UFMG, assim como os mais diferenciados aspectos das políticas públicas e dos movimentos sociais nos diversos setores que envolvem formação de competências nessa direção (educação, saúde, comunicação, política, cultura, direito, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); d) integrar ações de pesquisa e extensão voltadas para o fortalecimento dos Direitos Humanos na UFMG.

A Formação Transversal em Direitos Humanos oferta Atividades Acadêmicas Curriculares todos os semestres e com rodízio entre os docentes que são de diferentes unidades/departamentos da UFMG.

A Formação Transversal em Direitos Humanos tem uma estrutura composta por “Atividades Curriculares de Ementa Fixa” e “Atividades de Ementa Variável”. Nos quadros um a seguir apresenta-se essa estrutura com as ementas.

Quadro 01 – Atividades Acadêmicas Curriculares de Ementa Fixa

Título	Natureza	Tipo*	Carga Horária				Créditos
			Total	Teórica	Prática	Distância	
Direitos humanos e lutas sociais	OP	DIG	60h	60h	-	-	4
Direitos humanos e os instrumentos de proteção	OP	DIG	60h	60h	-	-	4
Práticas políticas e de intervenção para promoção dos direitos humanos	OP	DIG	60h	60h	-	-	4
Direitos humanos no Brasil I: a produção da desigualdade e a relação entre estado e sociedade	OP	DIG	60h	60h	-	-	4

Fonte: Projeto pedagógico da Formação Transversal em Direitos Humanos

Quadro 02 – Atividades Acadêmicas Curriculares de Ementa Variável:

Título	Natureza	Tipo*	Carga Horária				Créditos
			Total	Teórica	Prática	Distância	
Tópicos em Teoria Geral do Direito A	OP	DIG	60	60	-	-	4
Tópicos de Ensino D	OP	DIG	60	60	-	-	4
Tópicos em Processos de Ensino	OP	DIG	60	60	-	-	4
Tópicos em Antropologia	OP	DIG	60	60	-	-	4
Direitos Humanos e Políticas Públicas A	OP	DIG	30	30	-	-	2
Direitos Humanos e Políticas Públicas B	OP	DIG	60	60	-	-	4
Tópicos em Direitos Humanos – Perspectivas Contemporâneas A	OP	DIG	30	30	-	-	2
Tópicos em Direitos Humanos – Perspectivas Contemporâneas B	OP	DIG	60	60	-	-	4
Oficinas pedagógicas e de intervenção psicossocial em direitos humanos	OP	DIG	30	30	-	-	2
Tópicos em Direitos Humanos C	OP	DIG	45	45	-	-	3
Tópicos em Direitos Humanos C	OP	DIG	30	30	-	-	2

Fonte: Projeto pedagógico da Formação Transversal em Direitos Humanos

Quadro 03 – Ementas das Atividades Acadêmicas Curriculares:

Título	CH	Ementa
Direitos humanos e lutas sociais	60h	Modernidade e direitos humanos; Direitos Fundamentais e direitos humanos; Direitos individuais e direitos coletivos; O sujeito de direitos: construção social e histórica; Movimentos sociais, luta de classes e luta por direitos; Relação entre movimentos sociais e Estado; Direitos Humanos: igualdade e diferença.
Direitos humanos e os instrumentos de proteção	60h	As três vertentes da proteção internacional: Direito Internacional dos Direitos Humanos, Direito Internacional Humanitário e Direito Internacional dos Refugiados. O Direito Internacional dos Direitos Humanos: sistema universal e sistemas regionais: origem, principais instrumentos e diferenças entre os sistemas. Sistema Interamericano de Direitos Humanos: dinâmicas da Comissão e da Corte Interamericana e efeitos no âmbito interno dos Estados, ilustrados por casos de destaque. Sociedade Civil Global em prol dos Direitos Humanos. Conceito e princípios adotados por órgãos de proteção internacional. Problemática: Universalismo e Relativismo.
Práticas políticas e de intervenção para promoção dos direitos humanos	60h	Estratégias de articulação política (ativismo e mobilização, <i>lobby</i> , <i>advocacy</i> , assembleias, audiências públicas, etc.). O papel da Universidade: extensão universitária, intervenção psicossocial, pedagogia crítica e educação popular. Transdisciplinaridade e elaboração de projetos para direitos humanos.
Direitos humanos no Brasil I: a produção da desigualdade e a relação entre estado e sociedade	60h	História da sociedade e cultura brasileira: produção das desigualdades de raça, classe, gênero, etc. Os direitos humanos no Brasil: lutas por direitos e marcos regulatórios. A tensão entre público versus privado na implementação dos direitos humanos; Experiências Democráticas Contemporâneas.
Tópicos em teoria Geral do Direito A	60h	Conteúdo variável
Tópicos de ensino D	60h	Conteúdo variável

CONTINUA →

Título	CH	Ementa
Tópicos em Processos de Ensino	60h	Conteúdo variável
Tópicos em Antropologia	60h	Conteúdo variável
Direitos Humanos e Políticas Públicas A	30h	Conteúdo variável
Direitos Humanos e Políticas Públicas B	60h	Conteúdo variável
Tópicos em Direitos Humanos – Perspectivas contemporâneas A	30h	Conteúdo variável
Tópicos em Direitos Humanos – Perspectivas contemporâneas B	60h	Conteúdo variável
Oficinas pedagógicas e de intervenção psicossocial em direitos humanos	30h	Essa disciplina consistirá de discussões e atividades promovidas em parceria com representantes de grupos, organizações e movimentos que atuam no campo dos direitos humanos. São previstas temáticas diversificadas, abrangendo desde aspectos da vida cotidiana, relações sociais, agendas públicas, etc.
Tópicos em Direitos Humanos C	45h	Conteúdo variável
Seminários em Direitos Humanos	30h	Essa disciplina abarca o conjunto de atividades acadêmicas que abordem temáticas correlatas à Formação Transversal em Direitos Humanos.

Fonte: Projeto pedagógico da Formação Transversal em Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para a construção efetiva de uma sociedade baseada no respeito integral e reconhecimento dos Direitos Humanos no Brasil são imensos, como é possível observar cotidianamente. Somos um país estruturalmente violento, desigual e injusto, e os marcadores de gênero, raça, sexualidade, geração, território e deficiência – assim como suas múltiplas intersecções – rapidamente se transformam em déficits de cidadania e acesso efetivo a direitos. Sem um ponto de transição efetivo, as violências estruturais acabam conduzindo a vida de milhões de brasileiras e brasileiros à miséria moral e material.

Claramente, o Brasil tem falhado – tanto o Estado quanto a sociedade civil e o mercado (incluindo as nossas escolas e em seus diversos níveis) – na

construção de uma vida digna e justa para a maioria da sua população. Contudo, é necessário destacar que o acesso, a permanência e a qualidade da educação superior têm um papel estruturante no país: às Instituições de Ensino Superior cabem funções que vão além da formação profissional. No entanto, isso depende do que essas instituições estão fazendo. Cabe à UFMG, por exemplo, criar condições e oportunidades para uma efetiva transformação na vida de suas alunas e alunos e, conseqüentemente, na própria sociedade. A criação e a continuidade no tempo da Formação Transversal em Direitos Humanos da UFMG (bem como o conjunto sinérgico das demais ações e iniciativas institucionais no campo dos direitos humanos descritas anteriormente) sempre tiveram como objetivo ambicioso contribuir para uma Universidade aberta, plural, respeitosa, democrática e inclusiva, que possa impactar o profissional formado. Entende-se que todas as áreas acadêmicas e científicas, bem como as áreas de formação profissional, de pesquisa, de ensino e extensão, têm muito a se beneficiar de um processo formador de educação superior em Direitos Humanos. Trata-se de uma estratégia necessária de sensibilização e de desconstrução de modelos educacionais que não podem mais se permitir estar desconectados da superação das violências que estruturam todas as nossas relações.

Tanto quanto é urgente formar na UFMG profissionais comprometidos com a democracia, a inclusão e a justiça, é ainda absolutamente necessário reformular ideias e práticas do ensino superior para se garantir o desenvolvimento sustentável do planeta, da democracia e da própria humanidade. E esse caminho passa pelo conhecimento que se quer construído nessa Formação Transversal em Direitos Humanos, uma formação que pretende ser uma aliada da transformação social, política e econômica que o Brasil tanto necessita.

Todos sabemos o efeito de mobilidade social e econômica que o Ensino Superior promove: dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹ nos indicam que, no Brasil, uma pessoa com Ensino Superior completo tende a receber, em média, 140% a mais do que quem concluiu apenas o Ensino Médio. Todavia, para além dessa mobilidade, é urgente resgatar a solidariedade, o compromisso ético com um futuro melhor: comprometermos os profissionais formados na UFMG com a valorização, promoção e garantia dos direitos e a cidadania de cada um/a dos/as brasileiros/as. No Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2029 da UFMG consta:

1 Ver o levantamento *Education at Glance* (EaG): <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en>.

A democracia é um valor inegociável para a UFMG. Dessa maneira, a consolidação das ações acadêmicas que buscam fortalecer a cidadania configura os limites de uma política da universidade. Tendo a cidadania como centralidade ou como eixo transversal, tais ações propiciam à comunidade universitária uma vivência concreta de práticas democráticas. O estímulo às práticas cidadãs é decorrência de um compromisso da UFMG com uma educação baseada na ciência e perspectiva pelos anseios da sociedade (PDI 2024-2029, UFMG, 2024, p. 264).

[...] A UFMG, nos últimos 10 anos, tem intensificado o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania democrática. Diante dos padrões históricos de opressão, violência, desigualdade e violações, a Universidade tem buscado consolidar uma política institucional que seja responsável por encampar demandas sociais, desenvolver movimentos por equidade, buscar o atendimento a públicos vulnerabilizados, acolher a diversidade em toda sua amplitude. Como instituição pública alicerçada em valores democráticos, científicos e éticos, a UFMG procura se constituir como uma universidade de qualidade e inclusiva, justa e equânime (PDI 2024-2029, UFMG, 2024, p. 266).

A Formação Transversal em Direitos Humanos, em estreita conexão com a Rede de Direitos Humanos e a Universidade dos Direitos Humanos – todas estruturas institucionais da UFMG – continuará a perseguir o objetivo central de construir, efetivamente, uma universidade e uma sociedade que sejam, de fato e concretamente, espaços de multiplicidade e diversidade de saberes, trajetórias e sujeitos/as cidadãos/ãs, na plenitude de seus direitos.

REFERÊNCIAS

- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* 2024. 2024. Disponível em: <<https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- OECD. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- UFMG/COMISSÃO COORDENADORA DA FORMAÇÃO TRANSVERSAL EM DIREITOS HUMANOS. *Projeto pedagógico da formação transversal em direitos humanos*. UFMG, 09 maio 2022. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/PROGRAD/arquivos/FT/ProjDireitosHumanos>>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- UFMG. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2029*. Aprovado pelo Conselho Universitário em 18 jun. 2024. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2024-2029/wp-content/uploads/2024/07/PDI-2024-2029_V7.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CAPÍTULO 6

Formação Transversal em Divulgação Científica

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem empreendido, ao longo dos últimos anos, importantes esforços no sentido de ampliar o diálogo entre as diversas ciências e promover o intercâmbio de saberes entre a Universidade e outros setores da sociedade. Nesse movimento, vem se consolidando internamente na UFMG o conceito de divulgação científica, sendo objeto, inclusive, de normatização e formalização institucional. Assim, esta Universidade define divulgação científica como as atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão que tenham por finalidade o compartilhamento, com um público não especializado, do conhecimento gerado na Universidade, privilegiando o diálogo e a escuta da sociedade como um todo, visando democratizar o conhecimento científico, promover a formação cidadã e fomentar a inclusão social. (UFMG, 2021a).

A perspectiva teórica que trata a divulgação científica como estratégia transformadora de inclusão social, em linhas gerais, considera que ampliar o entendimento que um indivíduo tem sobre as questões do mundo, juntamente com processos e mecanismos de participação democrática em temas científicos

(como fóruns consultivos e deliberativos, e ciência cidadã), promove a sua capacidade de escolha e de influência nos caminhos da ciência e tecnologia. Isso possibilita a inclusão de interesses de grupos que muitas vezes vivem à margem dos benefícios da ciência. Essa ideia foi amplamente explorada em estudos realizados desde a década de 1980 e ganhou força com a criação, em 2004, do Departamento de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia, como parte da Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social do Ministério da Ciência e Tecnologia. A partir da criação deste departamento, intensificaram-se as políticas públicas de divulgação científica concebidas na perspectiva da inclusão social.

A ação transformadora da divulgação científica pode se dar não apenas nos setores e comunidades com as quais a UFMG interage, mas também na própria Universidade, incluindo os sujeitos e práticas nas dimensões acadêmica e de pesquisa. Dentre as várias transformações na universidade, que podem advir da divulgação científica, citam-se: 1) mudança ou inserção de novos temas como foco de pesquisa a partir da inclusão de interesses e/ou demandas da sociedade; 2) criação e/ou mudança de valores associados à futura prática profissional dos estudantes e ao fazer científico por parte dos pesquisadores; e 3) possibilidade de uma formação de estudantes mais reflexiva sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, que se distancie da clássica visão neutra e distante da ciência, descontextualizada e afastada das demandas sociais.

Devido ao seu grande potencial formativo, nos últimos anos, o ensino da Divulgação Científica tem se tornado mais presente nas universidades brasileiras. Iniciativas isoladas de disciplinas de pós-graduação têm surgido, além de cursos de atualização e especialização. Nessa perspectiva, a criação e implantação, em 2015, da Formação Transversal em Divulgação Científica (FTDC) como um currículo paralelo e optativo para estudantes de graduação na UFMG representou um grande passo.

O CONTEXTO NACIONAL

Um estudo internacional comparado realizado em instituições científicas demonstra o compromisso crescente da maioria das instituições participantes em realizar atividades de divulgação científica, tais como debates públicos, palestras e experiências voltadas para escolas (ENTRADAS *et al.*, 2020). No entanto, as análises revelam que a divulgação científica nessas instituições está longe de

ser totalmente institucionalizada. Entre as iniciativas de formação em divulgação científica e comunicação pública da ciência, a América Latina e, especificamente, o Brasil se destacam. Em um levantamento de 2023, foram mapeados 13 cursos de graduação ou pós-graduação no país, colocando o Brasil como o segundo país com o maior número de iniciativas, atrás apenas dos Estados Unidos (MASSARANI *et al.*, 2023). Na UFMG, a institucionalização da divulgação científica tem avançado, mesmo que a passos lentos, com a criação da FTDC em 2015 sendo um marco importante nesse processo.

Na época da criação da FTDC, alguns eventos já sinalizavam uma articulação para a política nacional de divulgação científica no Brasil. Destacam-se a instituição da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2004) e a criação do Departamento de Popularização e Difusão da Ciência e Tecnologia (DEPDI), inicialmente parte da Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (BRASIL, 2004). Além disso, houve o lançamento do Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica em 2006 e a retomada da Pesquisa de Percepção Pública da Ciência e Tecnologia no Brasil, organizada pelo Comitê Gestor de Estudos Estratégicos a pedido do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, de forma regular (a primeira edição foi realizada isoladamente em 1987 pelo CNPq). Em anos posteriores, foram lançados o Livro Azul, que sintetiza a 4ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia, com foco em desenvolvimento sustentável e inovação (CGEE, 2010), e o Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação para Popularização e Divulgação da Ciência e Tecnologia, publicado em 2018 (CGEE, 2018).

A criação do DEPDI em 2004, responsável pela coordenação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) no país, rapidamente assumiu o papel de organizar os calendários de atividades de divulgação científica de diversas instituições. A SNCT se inspirou em eventos similares internacionais, como a National Science & Technology Week (EUA, 1985), British Science Week (Reino Unido, 1994), Semana de la Ciència (Catalunha, Espanha, 1996), entre outros. Atrrelada a editais de financiamento de atividades durante a semana – com um total de R\$ 5,5 milhões disponíveis no total para a edição de 2020 –, a SNCT cresceu significativamente, passando de 252 municípios e 1.842 atividades cadastradas para 1.506 municípios e 95 mil atividades registradas em 2018. No entanto, entre 2019 e 2022, devido a políticas de desmonte na educação e pesquisa, agravadas pelo contexto da pandemia, a participação foi bastante reduzida, com

apenas 580 cidades registrando atividades em 2022 em todo o país (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2023). O foco de grande parte das atividades tem sido estudantes do nível básico, especialmente da rede pública.

Mais recentemente, três iniciativas são dignas de nota pela sua relevância no fortalecimento da política nacional de divulgação científica. Uma delas é a instituição da Coordenação de Educação e Divulgação Científica no CNPq, em 2022; a transferência do Departamento de Popularização da Ciência, Tecnologia e Educação Científica para a Secretaria de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social; e o Decreto Presidencial 11.754/2023 que cria o Programa Nacional de Popularização da Ciência (Pop Ciência) e o Comitê de Popularização da Ciência e Tecnologia (Comitê Pop) (BRASIL, 2023).

O CONTEXTO LOCAL

Apesar de todo investimento dos pesquisadores da UFMG, e de outras universidades brasileiras em ciência e tecnologia, observou-se nos últimos anos um movimento crescente de desqualificação do conhecimento científico e de suas instituições. Sabe-se que é um movimento cultural e político mundial e que tem, entre tantas explicações, um certo distanciamento entre a ciência e a sociedade. No enfrentamento a essa situação de distanciamento, a UFMG tem investido, como mostra a Tabela 1 abaixo, na institucionalização da divulgação científica, com a criação de estruturas e políticas que tenham por fim ampliar os espaços e as possibilidades de diálogos diversos entre cientistas, acadêmicos e sociedade. Em 2000 foi institucionalizado o maior programa de popularização da ciência da Universidade, que tem por objetivo contribuir para promover a cultura científica entre crianças e adolescentes, tendo as escolas de educação básica como mediadoras. Entre 2005 e 2010 foram implantadas a Diretoria de Divulgação Científica e a Rádio UFMG Educativa, esta como importante veículo de difusão da ciência. A partir de 2015, foram criados o Fórum Permanente de Cultura Científica, enquanto um espaço ampliado de discussão sobre a construção de uma cultura científica na contemporaneidade e da Rede de Divulgação Científica (Tabela 1).

Tabela 1: Marcos da institucionalização da divulgação científica na UFMG

2000	Institucionalização do Programa de Extensão “UFMG Jovem – Conhecimento para Todos”, que desde 1999 promove feiras de ciências, oficinas e palestras para e com escolas da educação básica.
2005	Criação da Rádio UFMG Educativa, em parceria com a Empresa Brasileira de Comunicação, que passou a produzir e veicular uma série de programas de divulgação científica
2006	Implantação do Centro de Difusão da Ciência (CDC)
2010	Extinção do CDC e implantação da Diretoria de Divulgação Científica (DDC) no âmbito da PROEX < https://www.ufmg.br/proex/diretorias/divulgacao-cientifica/ >
2015	Implantação do Fórum Permanente de Cultura Científica no âmbito da DDC.
2015	Início da Formação Transversal em Divulgação Científica < https://www.ufmg.br/proex/formacao-transversal-em-divulgacao-cientifica/ >
2019	Primeira turma da Especialização em Comunicação Pública da Ciência – Amerek
2020	Rede de Museus é institucionalizada como coordenadoria da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG
2021	Criação da Rede de Divulgação Científica da UFMG
2021	Lançamento da Política de Divulgação Científica na UFMG (UFMG, 2021a)
2021	Criação do COMDICI: Comitê para criação e monitoramento de políticas de divulgação científica na UFMG (UFMG, 2021b)

Fonte: Dados retirados dos arquivos da Diretoria de Divulgação Científica da PROEX-UFMG

Em 2021, a UFMG aprovou formalmente, em seus conselhos superiores, as diretrizes para a Política Institucional de Divulgação Científica, iniciativa pioneira que norteia as ações de divulgação científica na Instituição (Universidade Federal de Minas Gerais, 2021a). A Resolução 02/2021 estabelece as diretrizes que tenham como fim a democratização do conhecimento científico e a ampliação

do reconhecimento da ciência e dos saberes tradicionais como ferramentas para o enfrentamento de questões locais, regionais e internacionais e para a promoção do desenvolvimento social, cultural e econômico. O documento aponta para a necessidade de valorização de todos os formatos de divulgação científica, mas especialmente daqueles pautados pelo diálogo entre áreas e pelo reconhecimento das diversas formas de produção do conhecimento. É enfatizada também a necessidade de se incorporar às ações de divulgação científica uma reflexão sobre os processos de produção da ciência e tecnologia, destacando os benefícios e também os riscos inerentes aos mesmos. O texto da resolução ressalta também: 1) a complexidade dos desafios contemporâneos e a necessidade da interação entre diferentes campos do conhecimento na busca por soluções inovadoras; 2) a necessidade de se promoverem projetos de ciência cidadã, de tecnologias solidárias e projetos de divulgação científica em museus, centros culturais e centros de memória da UFMG; e 3) o papel relevante da universidade na parceria com escolas da educação básica, no sentido de contribuir para a educação científica de crianças e jovens, especialmente aqueles pertencentes a grupos desfavorecidos e minorias.

Paralelamente à aprovação das diretrizes para uma Política Institucional, foi instituído o Comitê para Discussão e Monitoramento da Política de Divulgação Científica da UFMG – COMDICI (UFMG, 2021b), que tem como objetivo a elaboração e atualização de propostas institucionais que estabelecerão as bases para o desenvolvimento de políticas de indução, fomento, gestão e acompanhamento de atividades de divulgação científica na UFMG.

A FORMAÇÃO TRANSVERSAL EM DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Oferecida desde 2015, esta Formação Transversal foi criada a partir da convergência de interesses e competências de diversas naturezas, tais como a) museus e espaços de ciência da Universidade; b) projetos e programas de extensão em divulgação científica; c) pesquisadores/as de áreas diversas, d) estudos em ciência e tecnologia, em comunicação pública da ciência, em história da ciência e filosofia da ciência.

Podem-se apresentar pelo menos 2 justificativas para a criação desta Formação Transversal. A primeira delas está relacionada ao caráter naturalmente transversal da temática e, a outra se refere à relevância acadêmica que a divulgação científica vem adquirindo na atualidade.

Transversalidade

Como campo de prática, a divulgação científica é essencialmente transversal. Mesmo concentrando-se predominantemente nas disciplinas chamadas STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática), ela mobiliza uma série de elementos provenientes de outras áreas bastante diversas entre si. Enquanto boa parte do conteúdo comunicado pertence às ciências naturais e exatas, a própria comunicação constitui uma área legítima de pesquisa acadêmica e fornece ferramentas-chaves para a prática e análise da divulgação. As ciências cognitivas e a psicologia fornecem conhecimentos sobre como indivíduos e grupos de indivíduos interagem com as informações: recebendo, processando, reelaborando, recontextualizando e contestando-as. A educação também fornece uma base significativa, já que muitas ações de divulgação científica podem ser caracterizadas como educação informal ou não-formal, ocorrendo inclusive em contextos de educação formal, como quando professores utilizam textos e peças de divulgação científica em suas aulas (MULDER *et al.* 2008).

Trench (2023), em sua análise sobre como a divulgação científica inerentemente mobiliza elementos de diversas disciplinas, propõe definições de vários termos correlatos: a) multidisciplinaridade: contribuições cumulativas de diferentes disciplinas atuando em coordenação, mas separadamente; b) interdisciplinaridade: integração das contribuições em um trabalho conjunto; c) transdisciplinaridade: colaboração levando a uma transformação nas relações entre as disciplinas, estabelecendo um novo paradigma e talvez até uma nova disciplina; d) disciplinaridade cruzada (*cross-disciplinary*): como um termo geral para as formas anteriores. A transversalidade da divulgação científica transita entre esses diversos modos a depender de como os elementos são integrados e como se dá a participação dos diferentes atores da ação de divulgação científica.

Relevância Acadêmica

A Divulgação Científica tem deixado de ser um hobby para os estudantes e tem sido reconhecida como uma necessidade. Em diversas profissões, a habilidade de comunicar-se com a sociedade, o público ou pacientes, tem se tornado uma habilidade reconhecidamente importante, tanto para efetivar, legitimar, ter apoio e/ou dar visibilidade ao trabalho, como também para prestar contas à sociedade de recursos públicos destinados a projetos. Além disso, ao trazer a reflexão sobre o papel da ciência e da tecnologia nas sociedades contemporâneas, o campo da divulgação científica assume papel de destaque na formação

universitária de futuros profissionais e pesquisadores críticos e engajados com o desenvolvimento social.

Espera-se que ao final do percurso na FTDC, o estudante egresso seja capaz de: 1) promover discussões sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade; 2) tecer diálogos entre a ciência e outras formas de produção de conhecimento; 3) analisar e refletir sobre a ciência presente nas mídias, museus ou outros espaços não formais de divulgação científica; 4) comunicar-se com clareza com públicos diversos, por meio das diferentes linguagens verbo audiovisuais na divulgação científica.

Apesar da relevância acadêmica da divulgação científica, o número de matrículas nas disciplinas da FTDC ainda é considerado pequeno e bastante variável, como mostra a tabela 2, variando de 33 a 223 matrículas por semestre. A maior parte das matrículas foram de estudantes dos cursos Ciências Biológicas (15%), Matemática (13%), Física (10%), Letras (10%), Geografia (6%), Ciências Sociais (6%) e Museologia (4%) e em menor número os cursos de Antropologia, Biblioteconomia, Ciências da Computação, Odontologia, Jornalismo, Farmácia, Engenharia de Sistemas, Comunicação Social, Sistemas de Informação, Filosofia e Pós-graduação.

Tabela 2: Número de Matrículas na FTDC

Ano	Número de matrículas		Total de matrículas
	1º Semestre	2º Semestre	
2016	127	58	185
2017	85	69	154
2018	152	73	225
2019	112	60	172
2020	114	45	159
2021	76	223	299
2022	88	33	121
2023	33	140	173
Total de matrículas		1488	

Fonte: Dados coletados pela equipe da Diretoria de Divulgação Científica a partir de informações cedidas pelo Colegiado Especial das Formações Transversais da UFMG

Estrutura

A grade de disciplinas na FTDC é estruturada em 3 módulos, sendo:

- Módulo 1: Fundamentos em Divulgação Científica;
- Módulo 2: Tópicos em Comunicação Pública da Ciência; e
- Módulo 3: Tópicos em Controvérsias e Aspectos Éticos na Ciência.

O módulo 1 contém 6 disciplinas de ementa fixa (Tabela 2), sendo elas:

1. História da Ciência e da Difusão da Cultura Científica;
2. Comunicação da Ciência em Museus;
3. Introdução à Divulgação Científica: modos, linguagens, modelos e práticas;
4. Ciência, tecnologia, política e sociedade;
5. Análise de Dispositivos de Divulgação Científica;
6. Práticas de escrita para a comunicação pública da ciência.

Os módulos 2 e 3 são formados por disciplinas de ementa aberta, com carga horária variada. O módulo 2 abriga ainda a disciplina “Formação em Extensão”, que tem por objetivo a acreditação curricular da participação discente em ações de extensão em divulgação científica. A Tabela 3 exibe as ementas das disciplinas do Módulo 1. Como já mencionado, as disciplinas dos Nódulos 2 e 3 são de ementa aberta.

Tabela 3 – Módulo 1: disciplinas de ementa fixa

Disciplina	Objetivo
História da Ciência e da Difusão da Cultura Científica	Promover uma compreensão sobre o processo histórico de construção da legitimidade e da autoridade da ciência; aprofundar em análises de momentos históricos cruciais no processo de consolidação e difusão da cultura científica.
Comunicação da Ciência em Museus	Explorar os museus como espaços de aprendizagens, de formação de consciência crítica, de inspiração, de intercâmbio e de mediação cultural. Até que ponto os museus da atualidade dialogam com esta proposta? De que forma os trabalhos de criação e produção de exposições e de mediação podem contribuir para a construção dessa proposta?

CONTINUA →

Disciplina	Objetivo
Introdução à Divulgação Científica: modos, linguagens, modelos e práticas	Aprofundar na discussão sobre a concepção de comunicação pública da C&T, teorias, controvérsias e modelos. Estudar os modelos “de déficit”, os modelos “dialogicos” e outros modelos. Ler e discutir publicações que trazem abordagens investigativas em comunicação pública da ciência.
Ciência, tecnologia, política e sociedade	Abordar a ciência como conhecimento e “crença”, os fatos e teorias científicas, ciência moderna <i>versus</i> ciência contemporânea, o entrelaçamento ciência, tecnologia e democracia; ciência e públicos; ciência, tecnologia e mercado. Como funciona, e para que serve, a comunicação pública da ciência.
Análise de Dispositivos de Divulgação Científica	Analisar as condições de produção e de circulação de dispositivos de divulgação e comunicação das ciências
Práticas de escrita para a comunicação pública da ciência	Promover a reflexão e a prática da comunicação da ciência para público não especializado. O conceito de divulgação científica e sua história no Brasil e no mundo; os espaços e veículos para divulgar ciência, a popularização da ciência e a ciência feita nos institutos de pesquisa e universidades; promover oportunidades para formação do futuro pesquisador/profissional como divulgador de ciência, incluindo práticas para mídia escrita e audiovisual.

Fonte: Ementas elaboradas pelos professores e professoras responsáveis pelas disciplinas listadas, sendo eles: Adlane Vilas Boas, Bernardo Jefferson Oliveira, Débora D’Ávila Reis, Marina Assis Fonseca, Sílvia Nascimento, Yuri Castelfranchi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em constante diálogo com os contextos internacionais e nacionais, a UFMG tem promovido internamente mudanças significativas em seus processos de interação com a comunidade interna e externa e da formação de seus alunos. Focamos particularmente aqui em como a universidade entende, organiza e realiza a divulgação científica e a importância da Formação Transversal nessas dimensões: que ressoa a transversalidade da própria divulgação científica como campo de atuação e pesquisa e a multiplicidade disciplinar e de abordagens próprias de uma universidade de pesquisa como a UFMG.

Ao longo das últimas duas décadas, a UFMG vem rumando para a institucionalização da divulgação científica: em uma formalização para fortalecer os laços entre as diversas iniciativas e oferecer uma melhor estrutura e aportes teóricos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto de 9 de junho de 2004*. 9 jul. 2004a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/dnn/dnn10204.htm>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRASIL. *Decreto no 5.314*. 17 dez. 2004b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5314.htm>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRASIL. *Decreto 11754 de 25 de outubro de 2023*. 25 out. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11754.htm>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- ENTRADAS, Marta *et al.* Public communication by research institutes compared across countries and sciences: Building capacity for engagement or competing for visibility? *PLOS ONE*, v. 15, n. 7, p. 1-17, 8 jul. 2020.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. *Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação para Popularização e Divulgação da Ciência e Tecnologia*. CGEE, 2018. Disponível em: <https://antigo.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/ciencia/SEPED/Arquivos/PlanosDeAcao/PACTI_Popularizacao_Web.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Livro Azul 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável*. CGEE, 2010. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10195/11009696/livroAzul_digital_18jan2011_6990.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.
- MASSARANI, Luisa *et al.* The distribution of science communication teaching around the globe. *Journal of Science Communication*, v. 22, n. 6, p. 1-32, 2023.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. *20ª Semana Nacional da Ciência e Tecnologia é lançada com o tema “Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável”*. 11 abr. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2023/04/20a-semana-nacional-de-ciencia-e-tecnologia-e-lancada-com-o-tema-201cciencias-basicas-para-o-desenvolvimento-sustentavel201d>>. Acesso em: 04 abr. 2025.
- MULDER, Henk A. J.; LONGNECKER, Nancy; DAVIS, Lloyd S. The State of Science Communication Programs at Universities Around the World. *Science Communication*, v. 30, n. 2, p. 277-287, dez. 2008.
- TRENCH, Brian. Strengthening interdisciplinarity in science communication education: promise, pleasures and problems. *Journal of Science Communication*, v. 22, n. 06, p. 1-14, 2023.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Resolução 02/2021 CEPE*. 27 maio 2021a. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/wp-content/uploads/2021/12/Resolucao-02_CEPE_2021_Diretrizes-para-a-Politica-de-Divulgacao-Cientifica-na-UFMG.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Resolução 03/2021 CEPE*. 27 maio 2021b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/wp-content/uploads/2021/12/Resolucao-03_CEPE_2021_Institui-o-COMDICI.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Fórum Permanente de Cultura Científica da UFMG*. Pró-Reitoria de Extensão. 2021. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/forum-permanente-de-cultura-cientifica-da-ufmg/>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

HERMES AGUIAR MAGALHÃES
ADRIANO CÉSAR MACHADO PEREIRA
HENRIQUE RESENDE MARTINS
VANESSA DE ALMEIDA
MÔNICA VIEGAS ANDRADE

CAPÍTULO 7

Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação

INTRODUÇÃO

Hoje há a percepção de um conjunto de padrões de funcionamento do mundo que seriam fundamentalmente distintos dos padrões vigentes há poucas décadas. Por vezes, menciona-se a emergência de uma sociedade pós-industrial, na qual os processos de geração de valor têm seus polos dinâmicos deslocados das grandes plantas industriais, fundadas na produção em larga escala de alguns poucos itens padronizados, para um elenco crescente e diversificado de agentes que buscam identificar e atender necessidades de pequenos grupos, nos quais a outrora “sociedade de massas” começa a se diferenciar. Junto à percepção desse fenômeno no âmbito das estruturas de produção, percebem-se fenômenos análogos em diversas esferas da vida social e cultural, com a crescente segmentação e diversificação de manifestações, identidades, modos de vida e microcomunidades. Começa a ficar para trás a fórmula que previa a existência de um elenco bem-organizado e meticulosamente desenhado de estratos sociais, profissões, locais de moradia, tipos de serviços, sistemas de educação, entre outros, todos orientados para tornar funcional a cidade industrial. Em seu lugar, as metrópoles globais vêm a emergir como um complexo ecossistema de indivíduos, ideias e organizações, cuja dinâmica está ligada precisamente a aspectos

bastante distintos da fórmula anterior: a diversidade e a complexidade, alimentadas pela contínua geração de novas soluções, pela mobilidade de atores, pelo trabalho remoto, pelo nascimento, renovação e substituição, a todo momento, de fórmulas que vão sendo testadas e modificadas.

Um dos elementos que compõem o cenário emergente nas metrópoles globais é a figura do empreendedor, entendido não apenas em sua acepção convencional de empresário, aquele indivíduo que lidera a formação de empresas, pode ser descrito como a pessoa que desenvolveu habilidades de comunicação, negociação, gestão de conflitos e exposição ao risco, e que, com essas habilidades, se torna protagonista dos diversos movimentos de formulação das novas estruturas que cabe à sociedade engendrar (VINHA & TOGNETTA, 2009). Essa dinâmica emergente coloca questões importantes para as universidades brasileiras. A forma de organização dessas instituições ainda tende a se ancorar em modelos especificamente projetados para o contexto das cidades industriais. Um pressuposto básico dessa organização é que o profissional egresso seria formado para a execução de funções precisamente definidas, em um cenário de elevada expectativa de estabilidade de papéis – em outras palavras, o contrário do empreendedor. A disfuncionalidade dessa formação universitária tradicional começa a ficar visível, na medida em que os egressos encontram crescente dificuldade para se adaptar a um mundo que se torna cada vez mais distinto daquele para o qual foram preparados.

A presente proposta da Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação tem o propósito de servir como um possível polo de mudanças, trazendo a possibilidade de integrar essas discussões a todos os currículos dos cursos de graduação. Dolabela (2003) afirma que “o empreendedorismo é um fenômeno cultural, diz respeito ao sistema de valores de uma comunidade, à sua visão de mundo. Não é um conhecimento ‘transportável’, aplicável universalmente como a álgebra”. Em função disso, a educação empreendedora deve fundamentar-se numa forte conexão e cooperação com as forças vivas da comunidade. O percurso dessa Formação Transversal deve, portanto, propiciar o estabelecimento de vínculos com a sociedade. Enfim, é imprescindível a interação com os ambientes nos quais as demandas por novas formas de atuação dos egressos têm emergido com maior intensidade.

De fato, a proposta desta Formação situa-se em um contexto de economia do conhecimento, transformado em ação pelo seu valor percebido, no qual a riqueza de uma sociedade decorre fundamentalmente da geração e aplicação de conhecimentos que criem campos de valor inovadores. A enunciação desse pressuposto assume uma importância especial no caso de países em

desenvolvimento, como o Brasil, que enfrentam o desafio do crescimento e distribuição de renda numa circunstância de *catch-up* tecnológico e, ao mesmo tempo, esgotamento, em nível local e global, das possibilidades de exploração de recursos naturais de modo não sustentável. Justifica-se assim a indissociável ligação da inovação ao empreendedorismo. O comportamento empreendedor deve voltar-se à geração de soluções fundamentadas em novos conhecimentos ou novas combinações de conhecimentos que, ao terem seu valor estruturado e comunicado de forma efetiva e, conseqüentemente, percebido pelos diversos atores sociais, geram nestes as decisões de agir efetivamente. Concretiza-se, assim, um salto quantitativo e qualitativo em indicadores sociais, econômicos e tecnológicos, sejam eles internos às organizações (com ou sem fins lucrativos) ou pertinentes aos municípios, regiões, estados ou ao país.

Objetivos da Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação

A Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação visa a consolidação e capilarização dessa temática dentro da UFMG. Seu objetivo é que os egressos desenvolvam competências que lhes permitam atuar em todo o ecossistema de empreendedorismo e inovação, seja como empreendedores de novos negócios, membros de uma organização inovadora ou membros de organizações públicas ou privadas de fomento ao empreendedorismo e inovação, com ou sem fins lucrativos. O conceito de inovação que subsidia esta Formação diz respeito não somente à inovação tecnológica, mas também às inovações sociais, uma vez que as mudanças com maior potencial de transformar uma sociedade são aquelas que alteram suas relações sociais. Pressupõe-se que a inovação possa ocorrer não só em produtos, processos e serviços, mas também na forma de inovação organizacional, mercadológica ou de modelo de negócio. Essa formulação permite que a Formação alcance um público amplo, para além das áreas de conhecimento ditas “tecnológicas”. Espera-se, ademais, que o contato entre estudantes de todos os cursos e áreas do conhecimento, nas atividades desta Formação, seja um elemento articulador de parcerias que, em outras circunstâncias, seriam improváveis.

CONTEXTO HISTÓRICO

Enquanto o ensino de empreendedorismo não mudou significativamente nas últimas décadas, a percepção de seu impacto potencial na transformação da sociedade aumentou muito, especialmente quando aliado às possibilidades de

avanços proporcionados pela ciência e tecnologia, que aceleram vertiginosamente as transformações sociais. Como educadores, temos um papel fundamental na revisão de nossas estruturas de ensino e não podemos nos atrasar em tais transformações. Diante desse cenário, cabe uma breve análise histórica que servirá para nos situar nesse momento de escrutínio do ensino do empreendedorismo de caráter inovador.

Segundo Vesper & Gartner (*apud* NECK; GREENE; BRUSH, 2014, p. 3), o papel do empreendedor na teoria econômica remete a 1940, embora até 1970 poucas escolas de negócios oferecessem cursos de empreendedorismo. Os autores explicam que a evolução tecnológica daquela época, como o computador pessoal, por exemplo, criou mercados e uma miríade de oportunidades, levantando uma onda de empreendedorismo inovador que ainda subsiste. Ainda segundo Vesper & Gartner, a conotação do termo empreendedor, outrora associada a adjetivos como ganância, exploração e egoísmo, evoluiu para adjetivos como criatividade, criador de empregos, lucratividade, inovação e generosidade, passando os empreendedores a serem reconhecidos não só como uma força motriz da economia, mas também como membros com contribuições positivas para a sociedade. Segundo Neck, Greene e Brush (2014) seguiu-se então, por parte dos pesquisadores, um esforço na direção de identificar um conjunto de características que diferenciam os empreendedores dos não empreendedores. Os esforços se concentravam no “Indivíduo Empreendedor” e em suas características de personalidade, girando o debate em torno de questões como se o empreendedor nasce com essas características ou se pode ser ensinado. Rapidamente, a pesquisa constatou que o empreendedor é apenas uma parte do “processo” que consiste no negócio, como nos ensina a análise histórica feita em Neck, Greene e Brush (2014, p. 4). A pergunta de pesquisa predominante então muda de “quem o empreendedor é” para o “o que o empreendedor faz”, direcionando assim o esforço de pesquisa para o estudo do comportamento empreendedor, que todavia se mostrou muito diverso e de difícil generalização. Observa-se um movimento para considerar o empreendedorismo como um *processo*, entendido aqui como o encadeamento de etapas prescritas visando, no final, alcançar um resultado previsível ou objetivo desejado.

Contudo, sabemos que o ambiente de atuação do empreendedor é caracterizado pela imprevisibilidade, ambiguidade e risco. Contudo, na sala de aula, o ensino de empreendedorismo passou a ser uma atividade linear de identificar uma oportunidade, mapear os recursos necessários, consegui-los, aplicá-los e obter o resultado almejado, o que é conceituado na área como *Causation*. Ao fazer uma análise de 45 livros-texto à época, Neck, Greene e Brush (2014, p. 6)

constatarem que em 80% deles o ensino de empreendedorismo era orientado para processo. Essa abordagem deu uma conotação de gestão ao termo empreendedorismo em sala de aula, onde eram ensinados tópicos como avaliação de oportunidades, plano de negócios, marketing, aquisição de recursos, gestão e saída do negócio. Ainda segundo Neck *et al.*, observou-se um crescimento de acadêmicos da temática de estratégia organizacional entrando no campo de estudo de empreendedorismo, resultando em superposições de áreas. Surgiu então a necessidade de uma definição clara do conceito de empreendedorismo que o distinguísse das demais áreas. Um conceito amplamente aceito foi apresentado por Shane e Venkataraman (2000): “a identificação, avaliação e exploração de oportunidades”. Uma vez definida uma área acadêmica própria perfeitamente identificada e distinta, observou-se um renascimento no estudo do indivíduo empreendedor, mas desta vez com uma abordagem cognitiva, visando descortinar padrões de pensamento que conduzem à formulação de hipóteses e formas de pensar e agir que resultem em vantagem competitiva. A cognição empreendedora é então definida por Mitchell *et al.* (2002) como “o conhecimento de estruturas que as pessoas usam para analisar, julgar e decidir sobre avaliação de oportunidades, criação de negócios e crescimento”.

A partir de então, a pesquisa no tema empreendedorismo na academia abriu duas vertentes de investigação. Enquanto a maioria dos estudos investigava *por que* decisões são tomadas no processo empreendedor e sua relação com o conjunto de crenças arraigadas no indivíduo, outros buscavam estudar as barreiras ao empreendedorismo, concentrando-se no *como* fazer (NECK; GREENE; BRUSH, 2014, p. 6). Isso incluía o ponto de partida: como identificar e conquistar os recursos necessários para iniciar a jornada empreendedora. A pergunta de pesquisa predominante não era mais “pode um indivíduo ser empreendedor?” e sim “como um indivíduo pode se tornar empreendedor, criar oportunidades e agir sobre elas?”. Na mesma época, o conceito de *Effectuation* ou *Lógica de Efeito* foi introduzido por Sarasvathy (2001) após investigação por ciência cognitiva da forma de pensamento do empreendedor, em contraposição ao seu inverso, o *Causation*, citado anteriormente na abordagem do empreendedorismo como *processo*:

Processo de *Causation* e *Effectuation* – Definição: processos *Causation* assumem um efeito específico como dado e concentram-se na seleção de meios para criar aquele efeito. Processos *Effectuation* assumem um conjunto de meios como dados e concentram-se em selecionar entre os possíveis efeitos que podem ser criados com aquele conjunto de meios. (SARASVATHY, 2001, p. 245)

A lógica do efeito não parte de objetivo específico, mas sim de um determinado conjunto de meios e permite que os objetivos apareçam ao longo do tempo. Essa nova compreensão do modo de pensar empreendedor trouxe então um desafio para o ensino de empreendedorismo, até então predominantemente ensinado como um processo e se confundindo com disciplinas de gestão, administração e estratégia. Como cita Neck, Greene e Brush:

Sarasvathy descobriu empiricamente que empreendedores por lógica de efeito vêem o mundo como aberto a possibilidades diferentes, fabricam e reconhecem oportunidades, criam mercados ao invés de buscá-los, aceitam e relevam o fracasso e interagem com uma miríade de *stakeholders*, tudo com o propósito de criar o futuro ao invés de tentar predizê-lo. (SCHLESINGER *et al* apud NECK; GREENE; BRUSH, 2014, p. 6)

As autoras então defendem, a partir deste novo olhar sobre o pensamento empreendedor, que o ensino de empreendedorismo deve ser feito não mais como um processo, mas sim como um método. Para ajudar a entender essa forma de ensino, Neck *et al.* discorrem sobre a educação empreendedora como método:

O método de empreendedorismo requer o desenvolvimento de um conjunto de práticas. Através dessas práticas, podemos ajudar os estudantes a pensar de forma mais empreendedora, o que por conseguinte pode desenvolver estudantes que venham a agir de forma mais empresarial”. (...) Um método representa um corpo de habilidades ou técnicas que ajudam os estudantes a desenvolverem um conjunto de práticas que demandam deles o pensar e agir de forma empreendedora. (NECK; GREENE; BRUSH, 2014, p. 7-11)

A partir da necessidade de introduzir formalmente a temática de Empreendedorismo e Inovação de forma transversal nos cursos de graduação, como resposta às demandas do mundo contemporâneo, em 2016 a Pró-Reitoria de Graduação da UFMG realizou uma avaliação histórica desse tema. Para isso, foram convidados diversos líderes de iniciativas ligadas ao empreendedorismo na época para debater e construir esse caminho. A confluência dessa necessidade com a capacidade instalada resultou na proposta de um Projeto Pedagógico (DIAS *et al.*, 2017) para a Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação, aprovado em 2017, que atualmente passa por sua primeira revisão e atualização pela presente comissão. O projeto original foi construído com a contribuição de docentes de diversas áreas do conhecimento, além de representante

do corpo discente. Portanto, consideramos essencial que o presente texto inclua contribuições desses autores, aos quais somos gratos por pavimentar o caminho.

Perfil dos Egressos: Motivação político-pedagógica

A motivação deste projeto é a necessidade de formação de um perfil de profissional que não só venha a integrar estruturas produtivas e sociais previamente existentes, como seja capaz também de criar estruturas a partir da observação do ambiente social e econômico, constatação dos problemas que o atingem e proposição de valor a partir de tecnologias e serviços inovadores viabilizados pelo domínio da técnica (*hard skills*) e da formação em humanidades (*soft skills*). O empreendedor, nesse contexto, é visto não apenas como o empresário convencional, que lidera a formação de empresas, mas também como alguém dotado de habilidades de comunicação, negociação, escuta consciente para atribuição de significados, gestão de conflitos e habilidades para lidar com riscos. É esse conjunto de habilidades que permite ao empreendedor protagonizar os diversos movimentos de formulação de novas estruturas produtivas e sociais.

Observamos que muitos problemas que afligem a sociedade podem ser solucionados ao combinar o uso cuidadoso e atento da acepção de significados na linguagem com a utilização da ciência e da tecnologia de forma precisa e eficaz na entrega de valor. O potencial do uso dessas ferramentas da linguagem e tecnológicas precisa ser conhecido e entendido não só por profissionais tradicionalmente afeitos à área, mas também por aqueles que se empenham com vigor na solução de tais problemas, independentemente de sua área. Portanto, no cenário atual há uma evidente demanda por profissionais que possuam não apenas importantes habilidades técnicas em sua área de formação, mas também, de maneira imprescindível, a capacidade de converter conhecimento e tecnologia em propostas de valor e na oferta de produtos, processos, serviços e modelos de negócio inovadores.

Desse modo, essa Formação visa contribuir para preparar profissionais com capacidade de liderança na economia da inovação, proporcionada pelo domínio do conhecimento técnico, habilidades de convencimento e agregação de pessoas, além da confiança para desenvolver, dimensionar e fornecer soluções inovadoras para problemas do mundo real. Os estudantes estarão preparados para fazer isso dentro de uma série de contextos organizacionais: em sua própria empresa/*startup*, como agente empreendedor de uma grande organização, em órgãos governamentais e privados de fomento, ou no meio acadêmico.

Os estudantes que completarem essa formação transversal deverão ter desenvolvido conhecimentos e habilidades descritas a seguir:

- Capacidade de se situar e desenvolver atividades típicas do processo de inovação desde a análise ambiental, constatação de problemas e validação de sua formulação, proposição de solução por ideação e desconstrução de ideias, validação da solução proposta por teste de hipóteses e sua medição junto ao mercado potencial, elaboração e estratégias de viabilização de produto mínimo viável, proposição e teste de modelos de negócios, marketing, tração e vendas.
- Habilidades pessoais de comunicação, trabalho em equipe, tomada de decisão, liderança, moral e ética que são necessários para se relacionar com os diversos atores ou *stakeholders* a fim de inovar um produto, processo, serviço ou modelo de negócio do mundo real e estabelecer / expandir sua rede de contatos com o ecossistema empreendedor.
- Estratégias e métodos para se engajar em interações rigorosas para identificar e compreender profundamente as necessidades / problemas da sociedade e desenvolver soluções robustas e escaláveis.
- Conhecer tipos de modelos organizacionais e projetos para a entrega de inovações para o mundo com a clareza na comunicação de sua proposta de valor.

Influência do Contexto Histórico na Estrutura Curricular da Formação

As atividades acadêmicas da Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação refletem o caminho histórico percorrido pela área acadêmica do empreendedorismo ao longo dos anos. Cada uma delas tem sua importância na formação do estudante e cidadão empreendedor, pois surgem da investigação do indivíduo tanto pelo aspecto de suas características comportamentais quanto pelo seu processo cognitivo, com o empreendedorismo sendo visto e ensinado seja como processo ou como método. Notamos também que a prática demandada e necessária não pode prescindir da teoria que a fundamenta e da investigação científica criteriosa que gera o conhecimento. A formação proposta aqui acolhe essa história em benefício do estudante e da sociedade que o recebe. O projeto de Formação aqui apresentado visa então:

- Possibilitar que estudantes de diferentes cursos e áreas do conhecimento tenham acesso à temática do empreendedorismo. A disponibilização de

atividades comuns a todas as áreas, bem como o acesso mútuo a atividades anteriormente confinadas a cada área, deve ampliar a diversidade da formação oferecida.

- Agregar, em atividades comuns, estudantes de diferentes áreas. Espera-se assim possibilitar a formação de parcerias capazes de potencializar a geração de inovação no ambiente desta Formação.

A evolução histórica da área de ensino do empreendedorismo resultou em um conjunto de atividades acadêmicas que podemos agrupar em quatro grandes conjuntos: atividades vivenciais, conteudistas, da prática empreendedora e da construção de narrativas em conexão com o ecossistema, como veremos a seguir.

Fundamentos do Empreendedorismo e Inovação: São atividades vivenciais, aplicáveis tanto a novatos quanto a especialistas de seus respectivos cursos de origem, e buscam percorrer o caminho desde a percepção de um problema ou oportunidade até a validação de um modelo de negócio. No entanto, a construção desse caminho não deve ser vista como um processo, o que implicitamente significa que se seguirmos os passos prescritos teremos no final o resultado desejado, ou seja, previsibilidade. Ambientes de atuação dos empreendedores são imprevisíveis, e requerem um *mindset* específico que contrasta com os ambientes de aprendizado tradicionais, populados por disciplinas conteudistas. A informação tem cada vez mais se tornado uma *commodity* nos dias de hoje. Portanto, parafraseando Neck e Greene (*apud* NECK; GREENE; BRUSH, 2014): precisamos ensinar métodos que se sustentem diante das mudanças dramáticas em conteúdo e em contexto. Aqui o método é entendido como um conjunto de habilidades que ajudam os alunos a desenvolverem práticas que os projetem na direção de pensar e agir de forma empreendedora diante de ambientes de grande incerteza:

A aprendizagem do empreendedorismo como método pressupõe ensinar uma forma de pensar e agir construída sobre um conjunto de suposições a serem validadas de forma ágil, contando com um portfólio de práticas que encorajam a criatividade. (NECK; GREENE, BRUSH, 2014, p. 11)

Assume-se que os métodos adotados em atividades acadêmicas desse conjunto sejam aplicados à comunidade discente de forma transversal, independentemente do nível de experiência do aluno. O que importa é que cada estudante entenda como ele vê o mundo do empreendedorismo e seu lugar nele. Tais métodos devem ser inclusivos, no sentido que o conceito de empreendedorismo

é expandido para incluir qualquer organização em múltiplos níveis de análise, dependendo apenas do grau de maturidade dos envolvidos. Estimula-se o “fazer para aprender” em contraposição ao “aprender para fazer”.

Empreendedorismo e Inovação: Técnicas e Contextos: As atividades aqui desenvolvem a habilidade de compreender o papel do empreendedorismo e da inovação em contextos variados, incluindo o seu papel na promoção do crescimento econômico e da prosperidade, as suas interações com políticas públicas e a consideração de seus impactos ambientais. Além disso, conta também com atividades para desenvolver habilidades de gestão adequadas para contextos empresariais. Portanto, há um predomínio de atividades acadêmicas que ensinam o empreendedorismo como *processo*. Essas atividades envolvem formar e liderar equipes, efetivar ideias em condições de incerteza, compreendendo como balancear múltiplas perspectivas e procurar a expertise de outras pessoas. Também estão inclusas as competências técnicas relacionadas com o gerenciamento de negócios. As atividades acadêmicas desse conjunto diferem daquelas constantes no conjunto anterior por terem um caráter mais conteudista, teórico e especializado por área do conhecimento.

Experiência Prática em Empreendedorismo e Inovação: Costumamos dizer que “não se aprende a andar de bicicleta lendo o manual”, isso para justificar de forma simples e inequívoca a importância da prática no ensino empreendedor. O aprendizado do empreendedorismo não é possível sem o envolvimento do estudante com o ecossistema empreendedor. Para desenvolver essas competências, propõe-se o aproveitamento de atividades complementares que possam ser enquadradas no tema empreendedorismo e inovação, como organização de eventos, feiras tecnológicas, participação em empresas juniores e em projetos de extensão de caráter empreendedor, organização de competições e eventos, interação com incubadoras, aceleradoras e parques tecnológicos, entre outras. São incentivadas atividades “mão na massa” que desenvolvam habilidades de pensamento empreendedor.

Seminários em Empreendedorismo e Inovação: Uma das formas de desenvolver o *mindset* empreendedor é ouvir o que se costuma chamar de *histórias de guerra*, entendidas como relatos de experiências pessoais memoráveis, tipicamente envolvendo algum risco, adversidades e aventura. Essas histórias diferem de estudos de caso por não virem estruturadas formalmente como atividade didática. O efeito de exposição dos estudantes a essas histórias é rico por si e traz a realidade e as adversidades do empreender como uma real possibilidade ao seu alcance, pois o caminho foi percorrido por pessoas como ele. Contudo os relatos dessas histórias, não raro, se caracterizam por trazer um baixo conteúdo

teórico do empreendedorismo por parte de quem as viveu. O relato da experiência prática de quem as contas derivam do processo cognitivo do empreendedor que lhe é frequentemente inconsciente, resultando nas adversidades vividas. Todavia temos observado que ocorre uma transferência de conhecimento tácito valioso do empreendedor ao estudante nessa interação através do desenvolvimento de novos *scripts cognitivos* conforme Calvete:

Script Cognitivo é a sequência de comportamentos que pode ser esperada em um determinado contexto, i.e., como o indivíduo deveria se comportar nesse contexto uma vez que tenha assumido um determinado papel nesse *script* e o que esperar como consequência. (CALVETE, 2013)

Além disso, observamos a diminuição da “distância do poder” conforme Mitchell:

A *distância do poder* refere-se à aceitação da desigualdade em poder e autoridade entre indivíduos em uma sociedade. (...) pode influenciar os *scripts* de aventurar-se em um negócio, pois molda uma perspectiva individual sobre as oportunidades disponíveis para tal. (...) em países com uma distância de poder muito grande, as pessoas das classes mais baixas podem perceber o empreender de um negócio como algo que a elite faz, e, portanto, elas mesmas não desenvolvem *scripts* para escrutinar ou avaliar tais oportunidades. Adicionalmente, esses indivíduos podem não ter acesso a experiências ou recursos que promovam o desenvolvimento de *scripts* empreendedores, pois esses estariam restritos à elite. (MITCHELL *et al.*, 2000)

Este conjunto de atividades busca fomentar a formação desses *scripts* cognitivos a partir das histórias de guerra, oferecendo testemunhos práticos como atividades de seminários constituída de palestras com participação da plateia de estudantes. Elas ocorrem periodicamente, tendo como convidados empreendedores de empresas nascentes e consolidadas, acadêmicos, agentes de aceleração, gestores de órgãos de fomento, etc.

TRABALHOS DESENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO TRANSVERSAL – RELATOS

Apresentamos a seguir dois exemplos de trabalhos desenvolvidos ao longo dos últimos dez anos e que tiveram grande influência na Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação.

Convênio com a UC Berkeley para empreendedorismo e inovação:

A formulação da Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação foi grandemente influenciada pela participação de membros discentes e docentes da UFMG em um Convênio de Cooperação celebrado entre a UFMG, o Parque Tecnológico BH-TEC e a FIEMG (Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais), com o patrocínio desta última, no Global Innovation Program da University of California at Berkeley, que teve como objetivo desenvolver, captar e difundir o conhecimento na temática do empreendedorismo inovador, estabelecendo redes de contato internacionais, desenvolvendo novas tecnologias em parceria com empresas do Vale do Silício, bem como proporcionando capacitação técnica, empresarial e acadêmica.

Durante o período de vigência do convênio (2016 a 2019), 27 pessoas viveram o ambiente de inovação e empreendedorismo da University of California Berkeley, sendo 6 professores, 6 alunos de graduação e pós-graduação, 15 agentes do ecossistema de inovação e empreendedorismo. Dentre tais agentes tivemos empreendedores sediados do Parque Tecnológico BHTEC e no programa de *Startups* SEED do Governo de MG, agentes de aceleração do FIEMGLAB, representantes da SEDECTES (Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de MG) e funcionários do CTIT (Coordenadoria de Transferência e Inovação Tecnológica), escritório de propriedade intelectual da UFMG. Ao longo da execução do convênio, a Escola de Engenharia da UFMG lançou editais periódicos para seleção de seus representantes, formando bancas constituídas de membros da FIEMG, BHTEC, CTIT e da própria Escola de Engenharia. A forma de participação era definida conforme o objetivo de cada partícipe e seu projeto ou plano de trabalho. Entre as modalidades de participação podemos citar: participação nas disciplinas do *Startup Semester*; divulgação do nome da UFMG, Minas Gerais e do Brasil através da apresentação de nossas iniciativas e resultados no Simpósio GVL – Global Venture Lab; capacitação tecnológica; troca de informações bilaterais nas áreas de empreendedorismo, inovação e tecnologia; conhecimento de metodologias ágeis de empreendedorismo através da participação em disciplinas e *bootcamps*; vivência no ambiente empreendedor de *co-working* disponibilizado pelo convênio, com presença de atores de alcance global; ampliação da rede de contatos; desenvolvimento de projetos em um ambiente empreendedor; colaboração em projetos de pesquisa em conjunto com o Sutardja Center – SCET (Sutardja Center for Entrepreneurship and Technology) – Centro de Inovação da UC Berkeley; contato com empresários, professores, pesquisadores, empreendedores, investidores e aceleradoras de *startups*; aprendizado do Método Berkeley de Empreendedorismo – BMoE (SIDHU, SINGER, SUORANTA, JOHNSON, 2019).

Adicionalmente, os alunos puderam participar de disciplinas de sua escolha na UC Berkeley fora do escopo do *Startup Semester* como ouvintes, sem custo adicional. Alunos e professores que participaram do GVL – Global Venture Lab – apresentaram a UFMG e demais partícipes do convênio durante as reuniões, publicaram artigos, viabilizou-se um doutorado sanduíche em inovação. Extrapolando o ambiente acadêmico, o convênio pôde contribuir com a visão empreendedora dos empresários mineiros e permitiu ao Estado de Minas Gerais dar visibilidade às ações de inovação e empreendedorismo, através da participação no *Berkeley Bootcamp*, que inspirou também iniciativas locais similares como várias edições do evento Ruptura, sediado na Escola de Engenharia. Os partícipes do programa também proporcionaram difusão no Brasil do conhecimento adquirido no Vale do Silício em diversas iniciativas. A difusão também se deu pela participação de docentes e discentes em grupos de cooperação nacional coordenados pelo SEBRAE, como o CER – Centro SEBRAE de Referência em Educação Empreendedora e pela Fundação Dom Cabral, como o CRI – Centro de Referência em Inovação.

OPEI – Oficina de Projetos, Empreendedorismo e Inovação:

A proposta de uma disciplina de graduação denominada OPEI – Oficina de Projetos, Empreendedorismo e Inovação (MAGALHÃES, 2023) – nasceu na Escola de Engenharia e veio com o propósito de servir como possível polo de mudanças na graduação da UFMG, carente em 2013 de envolver-se com problemas reais do ecossistema empreendedor, em cenário de pouca aprendizagem indutiva e de *soft skills*, e burocracia na implementação de iniciativas transdisciplinares. De forma geral, a metodologia da OPEI, influenciada pelo BMoE – Berkeley Method of Entrepreneurship (SIDHU *et al.*, 2019) e pelo método ET&A – Entrepreneurial Thought & Action do Babson College (NECK, 2017; NECK; NECK; MURRAY, 2024) – visa propiciar ao aluno a capacidade de se situar e desenvolver atividades típicas do processo de inovação com adoção de metodologias Canvas, produto mínimo viável etc. A disciplina tem caráter mais vivencial do que conteudista, com predominância de atividades semelhantes a oficinas de pré-aceleração de *startups* pela via da investigação e desenvolvimento do cliente, construção e validação de modelos de negócios. No entanto, sem desconsiderar as estratégias e artefatos citados, já consagrados, os estudantes desenvolvem habilidades pessoais de comunicação, trabalho em equipe, tomada de decisão, liderança, moral e ética. A metodologia da OPEI vai além e investiga como ocorre a formação de valores e sua influência nas atitudes de cada um e na construção

da cultura de uma equipe (MAGALHÃES, 2023). O papel do ego na construção da confiança é examinado, assim como a disciplina que pode se tornar desejada e fonte de motivação quando é auto-buscada. Compreendemos a natureza do indivíduo como um ser essencialmente narrativo e capaz de expandir sua consciência possível. Então, usamos a linguagem como ferramenta para investigação da atribuição de significado (semiótica) tanto pelo empreendedor quanto pelo cliente, o que dá sentido à jornada empreendedora. Por fim, abordamos a inevitabilidade dos conflitos humanos, pontuando algumas formas de gerenciá-los.

A disciplina foi premiada com o Best Paper Award no International Congress on Alive Engineering Education (LIBOREIRO *et al.*, 2017) e sua metodologia vigente naquele ano foi publicada em livro (BORGES & VALADARES, 2021). A OPEI também resultou em pelo menos oito publicações em congressos e eventos especializados, tendo sido premiada em quinto lugar no Prêmio Educação Empreendedora no Ensino Superior do SEBRAE, publicado na forma de capítulo de livro (FERREIRA *et al.*, 2017). A OPEI também foi objeto de estudos comparativos realizados pela FDC (ARRUDA *et al.*, 2023) e pela UFES (PINTO; FONSECA, 2023), esta última publicação trazendo um relato atualizado da metodologia.

A disciplina alcançou, em 2023, um público aproximado de 1000 alunos formados nos últimos 10 anos, oriundos de 45 cursos diferentes de ensino superior, incluindo áreas além das chamadas “tecnológicas”. Frequentaram a disciplina 17 professores das mais diversas áreas do conhecimento como engenharias, educação física, gestão de serviços em saúde, economia, administração, física, ciências biológicas e direito, muitos trazendo seus respectivos alunos, envolvendo seus laboratórios e tomando contato com a metodologia da OPEI, alguns também contribuindo para aprimorá-la. A disciplina contou com a colaboração de 16 monitores de graduação, 4 doutorandos e 4 mestrands em Inovação Tecnológica e membros de cinco empresas juniores (CPE, PJ, EMAS, UCJ e RH Junior). Um formato da OPEI condensado em uma semana foi criado para o Curso de Verão em Engenharia de Máquinas Biológicas do Grupo de Biologia Sintética do ICB, com quatro *bootcamps* realizados (2017, 2018, 2020 e 2022). As palestras de contação de histórias são oferecidas a um público com frequência semanal de 150 estudantes desde 2018. Essa iniciativa é feita em colaboração com o DCC – Departamento de Ciência da Computação, DELT – Departamento de Engenharia Eletrônica e DEE – Departamento de Engenharia Elétrica na sua organização, sendo reunidos os estudantes da OPEI com os estudantes das disciplinas “Empreendimentos em Informática” e “Seminários em Empreendedorismo e Inovação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas com essa Formação têm nos mostrado a riqueza que é a interação dos diferentes agentes deste ecossistema de empreendedorismo e inovação, que traz a realidade do mercado e da sociedade para dentro da sala de aula, promove interações ricas, fomenta o uso de ferramentas e artefatos modernos e práticos da área, além de possibilitar que o estudante amplie sua visão para além das atividades acadêmicas de seu curso, bem como exercite seu pensar e criar para desenvolver habilidades comportamentais tão importantes para a formação humana e as relações interpessoais. Esperamos que este seja apenas um capítulo de uma série de novos que possam descrever experiências e vivências desta Formação Transversal, que esperamos possa ser enriquecida com novas atividades acadêmicas, conteúdos e atores que protagonizem e enriqueçam esta jornada empreendedora.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Carlos *et al.* Impactos da educação empreendedora em alunos brasileiros do ensino superior: Um estudo empírico comparando disciplinas obrigatórias e eletivas. In: INÁCIO JÚNIOR, Edmundo. (Ed.). *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, v. 12, n. 3, p. 1-19, set./dez. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/https://doi.org/10.14211/regepe.esbj.e2071>>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BORGES, Renata S.; VALADARES, Eduardo de C. *Metodologias Ativas para Inovar e Empreender*. Belo Horizonte: Editora Ramalhete, 2021.
- CALVETE, Esther. Cognitive Script Theory and the Dynamics of Cognitive Scripting. In: EASTIN, Matthew S. (Ed.). *Encyclopedia of Media Violence*. Nova Iorque: SAGE Publications, v. 1, n. 35, p. 78-80, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781452299655>>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- DIAS, Ana Valéria Carneiro; TAGLIATI, Carlos Alberto; ROMEIRO FILHO, Eduardo; RIBEIRO, Gilberto Medeiros; MAGALHÃES, Hermes Aguiar; CREPALDE, Juliana Corrêa; FERREIRA, Marcelo Dionísio; FONSECA, Marcos Aurélio; VIDIGAL, Pedro Guatimosim; FERREIRA, Renato Antônio Celso; GUSMÃO, Rita de Cássia Santos Buarque de; TAKAHASHI, Ricardo Hiroshi Caldeira. Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação da UFMG – Projeto Pedagógico. *PROGRAD*. Belo Horizonte, MG, Brasil. 2017.
- DOLABELA, Fernando. *Pedagogia Empreendedora*. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.
- FERREIRA, Marcelo D. *et al.* Oficina de Projetos, Empreendedorismo e Inovação (OPEI). In: OLIVEIRA, Alexandre de Sá *et al.* (Eds.). *Empreendedorismo e o Uso de Novas Tecnologias como Abordagens Metodológicas da Educação Empreendedora no Ensino Superior*. 2º Prêmio de Artigos Científicos do projeto Desafio Universitário Empreendedor. Brasília: Sebrae, v. 1, n. 1, p. 57-67, 2017. Disponível em: <[https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/46105c571b66c665ffe6114dfo81eb48/\\$File/7693.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/46105c571b66c665ffe6114dfo81eb48/$File/7693.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- LIBOREIRO, Karla R. *et al.* OPEI – Workshop of Projects, Entrepreneurship and Innovation: A Multidisciplinary Experience. In: DEUS JÚNIOR, Getúlio Antero de *et al.* (Orgs.).

- ICAEEdu 2017 – *International Conference on Alive Engineering Education*. Goiânia: Gráfica UFG, v. 1, n. 1, p. 359-367, 2017. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/920/o/pages_359_to_368_book-Alive-Engineering_Education-Transforming-and-Innovations-ISBN-978-85-495-0151-6-Online-Resource.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- MAGALHÃES, Hermes A. OPEI – Oficina de Projetos, Empreendedorismo e Inovação: uma década de ensino baseado em valores, usando linguagem e narrativas como ferramentas de diminuição da distância do poder empreender. In: *3ª edição do Congresso Internacional de Educação Empreendedora e Cidadania (CiEECi)*. Ilhéus: UESC. 2023.
- MITCHELL, Ronald K. *et al.* Cross-Cultural Cognitions and the Venture Creation Decision. In: *The Academy of Management Journal*, v. 43, n. 5, p. 974-993, 2000. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1556422>>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- MITCHELL, Ronald K. *et al.* Toward a Theory of Entrepreneurial Cognition: Rethinking the People Side of Entrepreneurship Research. In: *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 27, n. 2, p. 93-104, 2002. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/1540-8520.00001>>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- NECK, Heidi M. *A Note on the Components of Entrepreneurial Thought & Action*. Massachusetts: Babson College. 2017. Disponível em: <[https://www.babson.edu/media/babson/site-assets/content-assets/about/academics/centres-and-institutes/the-lewis-institute/fund-for-global-entrepreneurship/Entrepreneurial-Thought-and-Action-\(ETA\).pdf](https://www.babson.edu/media/babson/site-assets/content-assets/about/academics/centres-and-institutes/the-lewis-institute/fund-for-global-entrepreneurship/Entrepreneurial-Thought-and-Action-(ETA).pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- NECK, Heidi M.; GREENE, Patricia G.; BRUSH, Candida G. *Teaching Entrepreneurship: A Practice-Based Approach*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2014.
- NECK, Heidi M.; NECK, Christopher P.; MURRAY, Emma L. *Entrepreneurship: The Practice and Mindset*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2024.
- PINTO, Miriam de M.; FONSECA, Letícia P. *Investigação de iniciativas de ensino de inovação e empreendedorismo: Uma abordagem a partir de experiências brasileiras e catalãs*. Vitória: PROEX-UFES, 2023. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1l7bPjK67iOEI8IxRTi7OGAJcQLR-PLGH/view>>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- SARASVATHY, Saras D. Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. In: *The Academy of Management Review*, v. 26, n. 2, p. 243-263, 2001. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/259121>>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- SHANE, Scott; VENKATARAMAN, Sankaran. The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. In: *The Academy of Management Review*, v. 25, n. 1, p. 217-226, 2000. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/259271>>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- SIDHU, Ikhlq *et al.* *Introducing Berkeley Method of Entrepreneurship: A Game-Based Teaching Approach*. Preliminary version, limited circulation. Berkeley: University of California Berkeley. 2019. p. 1-21. Disponível em: <<http://cet.berkeley.edu/wp-content/uploads/ASEE-BMoE-Culture-Posted.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2025.
- TIDD, Joe; BESSANT, John. *Gestão da Inovação*. NONNENMACHER, Félix; MATTE, Gustavo Arthur (Trad.). Porto Alegre: Bookman, 2015.
- VINHA, Telma P.; TOGNETTA, Luciene R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. In: EYNG, Ana Maria (Eds.). *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3316/3226>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MAURO HENRIQUE NOGUEIRA GUIMARÃES DE ABREU
LUCAS CARLOS LIMA
CRISTIANO SANTOS RODRIGUES
THATIANA MARQUES DOS SANTOS
BÁRBARA MALVEIRA ORFANÓ
AZIZ TUFFI SALIBA

CAPÍTULO 8

Formação Transversal em Estudos Internacionais

INTRODUÇÃO

A Formação Transversal em Estudos Internacionais (FTEI) vem sendo ofertada aos estudantes de graduação, bem como aos de pós-graduação e público externo à UFMG desde 2019. Todas as atividades acadêmicas curriculares têm enfoque internacional ou comparado e são ministradas integralmente em língua inglesa ou espanhola, em todas as áreas do conhecimento, proporcionando uma ambiência verdadeiramente plural em termos nacionais, étnicos e valorativos. Cabe destacar que a FTEI visa oferecer aos corpos docente e discente da UFMG a oportunidade de:

- Aperfeiçoar a metodologia de suas disciplinas, uma vez que haverá alunos estrangeiros e brasileiros em sala de aula;
- Aperfeiçoar a parte oral quanto à escrita das línguas estrangeiras, o que encorajará a elaboração de textos e *papers* derivados de pesquisas em inglês ou espanhol;
- Abrir canais de comunicação para intercâmbio e pesquisa com universidades estrangeiras;
- Promover ações de internacionalização em casa;

- Promover a interculturalidade discente;
- Ampliar o número de estudantes internacionais na UFMG;
- Ampliar a diversidade de óticas de análise e de processos a partir da experiência com alunos estrangeiros.

O egresso da FTEI terá conhecimentos e habilidades para discutir o “outro-nacional” em relação ao “eu-nacional”, em uma perspectiva comparada nas diversas áreas do conhecimento. Espera-se, ainda, que os estudantes tenham aprofundamento no conhecimento internacional comparado em termos da cultura, ciência e valores universais e singulares.

CONTEXTO HISTÓRICO

De acordo com Knight (2008), atualmente, o conjunto de ações e práticas voltados para a internacionalização das instituições de ensino superior adquiriu um papel preponderante no contexto acadêmico em diferentes regiões. No Brasil, não foi diferente; apesar dos investimentos dos últimos anos, as iniciativas de internacionalização das instituições brasileiras ainda enfrentam muitos desafios. Questões orçamentárias, divergências epistemológicas sobre o conceito de internacionalização, a extensão territorial de nosso país e o fato de estarmos na América Latina, com o português como primeira língua, são fatores que dificultam o processo de internacionalização de nossas universidades.

Essas características demandam da gestão universitária um conjunto de ações que articulam conceitos com as necessidades específicas da comunidade acadêmica, aprimorando e diversificando a experiência de internacionalização na universidade. A questão linguística, em particular, é um fator que precisa ser considerado nas ações que visam facilitar a vinda de estudantes internacionais para a UFMG.

Em 2019, cerca de 2,5% de toda a comunidade acadêmica discente da UFMG era formada por estrangeiros (Censo de Internacionalização 2018, DRI/UFMG). Essa população, embora relativamente pequena em comparação com a de outros países do entorno regional, contribui para gerar diversidade de padrões culturais e cognitivos no ambiente universitário, enriquecendo as discussões em sala de aula e promovendo experiências diferenciadas de aprendizagem. Se a Universidade, todavia, pudesse conduzir um maior número de atividades, no nível da graduação, com olhar global e em língua estrangeira, explorando os idiomas mais falados pela maioria dessa população internacional (que são o inglês e o espanhol), estima-se que o universo de estudantes estrangeiros se

expandiria significativamente nos *campi*, projetando a UFMG ao patamar de internacionalização discente das melhores instituições da América Latina. Dessa leitura diagnóstica e projetiva, surgiu a proposta da Formação Transversal em Estudos Internacionais (doravante, FTEI) da UFMG.

Embora a terminologia “Estudos Internacionais” possa remeter a áreas específicas do conhecimento – como as Relações Internacionais, a Política Internacional, o Direito Internacional ou a Economia Internacional –, esta proposta apresenta-se com um escopo bastante mais amplo e diverso. O plano inicial da FTEI é conseguir coligir, no âmbito das vinte Unidades Acadêmicas da UFMG, um conjunto de professores e de disciplinas que trabalhem temas de natureza internacional ou comparada, oferecendo aos alunos brasileiros e estrangeiros da UFMG uma ambiência verdadeiramente plural em termos nacionais, étnicos, valorativos, religiosos etc. Para tanto, buscar-se-á a oferta sistemática de disciplinas em língua inglesa e espanhola, no nível de graduação, preenchendo uma lacuna histórica da Universidade e impulsionando o potencial para os encontros interculturais.

Os “Estudos Internacionais” são uma nomenclatura comum nas academias anglo-saxãs. Isso pode ser observado na trajetória da International Studies Association, uma prestigiosa sociedade científica sediada nos Estados Unidos que atualmente reúne mais de 6.500 membros ao redor do mundo. Essa denominação é utilizada para referir-se ao conjunto de saberes que, não estando circunscritos a conteúdos específicos de domínio cognitivo fechado, compartilham uma visão global, para além dos limites territoriais do Estado-nação. Logo, para os objetivos da FTEI da UFMG, em vez de se ater exclusivamente aos conceitos clássicos dos corpos disciplinares do Direito Público, da Economia Internacional ou da Ciência Política, urge inovar nas práticas da sala de aula. Estas serão concebidas com base em abordagens multinacionais e multidisciplinares, visando acomodar e explorar a diversidade existente entre as coletividades humanas e seus modos de agir e pensar.

Na bem formulada expressão de Thales Castro (2012, p. 309-310), “o saber (epistemologia internacional), como assim o concebemos, traz formas pontuais de enxergar o mundo. Mais: traz maneiras de interagir com o mundo e com nós mesmos”. No nosso entendimento, é essa epistemologia internacionalista, e não um conteúdo ou ontologia específica, portanto, o elemento que conecta as Unidades Acadêmicas e os corpos docente e discente da UFMG no propósito de organizar e dar vida à FTEI.

O caminho epistemológico desta FTEI consiste em abordar qualquer problema potencialmente “internacionalizável” pela perspectiva do “inter” (isto é,

do “entre”, da relação, das trocas entre os diferentes) e não do “nacional” ou do “estatal” (o que seria, provavelmente, o caminho mais tradicional dentro da academia), pois são os intercâmbios e a comparabilidade entre casos as janelas para compreendermos as semelhanças e, sobretudo, as diferenças do mundo. Afinal, como pondera o historiador Garcia (2018), é razoável postular que, desde o momento em que o homo sapiens caçador-coletor de uma tribo ou grupamento passou a confrontar-se e relacionar-se com indivíduos associados a outras coletividades humanas, baseadas em outras geografias, as “relações internacionais” começaram a desenvolver-se.

Nesse sentido, uma ferramenta útil para o que foi imaginado aqui é a comparação. A comparação é um expediente para o controle de generalizações, que permite embasamento para as predições, identificando regularidades e exceções dentro de uma mesma classe de fenômenos, exercício que traz potencialmente ganhos heurísticos. A comparação proporciona um nível de conhecimento que outras técnicas não alcançam, quais sejam: a) permite descrever contextualmente os objetos de pesquisa, ganhando-se conhecimento sobre o “outro-nacional” em relação ao “eu-nacional”; b) permite classificar uma vastidão de elementos, tornando a apreensão do mundo menos complexa e provendo roteiros interpretativos; c) permite o teste de hipóteses ou narrativas competitivas entre si, dando insumos para uma teorização mais ampla e aberta sobre uma determinada área do saber; d) pode proporcionar predições em termos probabilísticos, uma vez que oferecem uma base empírica para um bom prognóstico (SARTORI, 1991).

É nesse exercício contínuo da busca de compreensão e integração do “outro-nacional” aos processos universitários da UFMG que se encontra, em nosso juízo, toda a riqueza e razão de ser desta FTEI. Especialmente no caso da FTEI, dada sua essência ligada aos “Estudos Internacionais” e o processo de internacionalização em curso da universidade, a experiência dos alunos de graduação da UFMG com alunos estrangeiros será muito enriquecedora para ampliar perspectivas, agregar pontos de vista e experiências à dinâmica de ensino-aprendizagem em sala de aula e fora dela.

OS TRABALHOS DESENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO TRANSVERSAL EM ESTUDOS INTERNACIONAIS

A Formação Transversal em Estudos Internacionais oferece Atividades Acadêmicas Curriculares todos os semestres, com rodízio entre os docentes. São ofertadas vagas para estudantes de graduação da Universidade, para estudantes de pós-graduação nas atividades que permitirem e, quando houver vagas e

condições, também recebemos o público externo por meio de matrículas isoladas. Cada atividade acadêmica curricular que compõe de forma fixa a estrutura curricular é ofertada pelo menos uma vez a cada dois anos, enquanto as atividades de Tópicos de Ementa Variável são ofertadas de acordo com as condições de oferta. A coordenação da FTEI trabalha em conjunto com toda a comunidade acadêmica da UFMG para garantir que sejam oferecidas atividades acadêmicas curriculares de forma regular, possibilitando aos estudantes integralizarem as 300 horas necessárias. Os professores que compõem a Formação Transversal são de diferentes unidades/departamentos da UFMG e podem trabalhar individualmente ou em conjunto para a oferta de uma mesma atividade.

Alguns princípios norteiam a organização das ofertas das atividades na FTEI, a saber:

- Todas as atividades acadêmicas curriculares ofertadas pela FTEI serão integralmente ministradas em língua inglesa ou espanhola;
- A FTEI não terá atividades acadêmicas curriculares obrigatórias, permitindo aos estudantes construir seu percurso acadêmico de acordo com seus interesses;
- As atividades acadêmicas curriculares abarcarão todas as três grandes áreas de conhecimento: Ciências da Vida e da Saúde; Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Artes; e Ciências Exatas e da Terra;
- As atividades acadêmicas curriculares terão enfoque internacional e/ou comparado, proporcionando a oportunidade de participação de estudantes de diferentes cursos e áreas do conhecimento;
- Discentes matriculados em qualquer curso de graduação da UFMG, seja diurno ou noturno, poderão cursar as atividades acadêmicas curriculares de quaisquer das grandes áreas de conhecimento;
- Para obter certificado da Formação Transversal em Estudos Internacionais, os discentes devem integralizar um total de, pelo menos, 300 horas-aula nas atividades acadêmicas curriculares ofertadas.

Os processos de avaliação de ensino-aprendizagem na FTEI são processuais, envolvendo avaliação formativa e avaliação somativa, respeitando as Normas Gerais de Graduação, especificamente os seus artigos 11 a 15 da Resolução Complementar CEPE N° 01/2018, de 20 de fevereiro de 2018, da UFMG. Tendo em vista a diversidade de atividades acadêmicas curriculares e a variedade de conhecimentos a serem ministrados na FTEI, há uma mesma diversidade de processos avaliativos formativos e somativos.

A Formação Transversal em Estudos Internacionais se organiza em atividades acadêmicas curriculares que são ofertadas em língua estrangeira, inglês ou espanhol, com cargas horárias de 15h, 30h, 45h, 60h e 90h, dependendo do seu conteúdo, conforme descrito nos Quadros 1 e 2.

Com o objetivo de prover alternativas mais flexíveis para o acesso às Atividades Acadêmicas Curriculares (AACS) desta Formação Transversal, são ofertadas três AACS com carga horária na modalidade à distância, a saber: UN1XXX-TOPICS IN INTERNATIONAL STUDIES A (30 horas), UN1XXX-TOPICS IN INTERNATIONAL STUDIES B (45 horas) e UN1XXX-TOPICS IN INTERNATIONAL STUDIES C (60 horas), todas com ementas variáveis, totalizando 135 horas. Essas atividades utilizam preferencialmente a plataforma Moodle da UFMG para os processos formativos, podendo ser utilizados outros recursos, visando possibilitar que um maior número de estudantes consiga integralizar os créditos da Formação Transversal em Estudos Internacionais. A tutoria das AACS na modalidade à distância é realizada por docentes, que fazem a mediação pedagógica entre os estudantes e a instituição de ensino. A tutoria ocorre no formato virtual, permitindo interações síncronas e assíncronas na plataforma Moodle da UFMG. Todas as orientações metodológicas, bem como a logística para realização da carga horária à distância, são devidamente informadas no plano de ensino.

Quadro 1 – Atividades Acadêmicas Curriculares de Ementa Fixa da FTEI, UFMG, 2023.

Ordem	Atividades Acadêmicas Curriculares de Ementa Fixa								
	Código	Título	Nat.	Tipo	Carga Horária				Crédts.
					Teórica	Prática	Distância	Total	
1	UNI139	International Approach of Oral Health Epidemiology	OP	DIG	15	-	-	15	1
		Abordagem Internacional de Epidemiologia da Saúde Bucal							
2	UNI145	Sustainable production of food in a tropical environment	OP	DIG	30	-	-	30	2

CONTINUA →

Ordem	Atividades Acadêmicas Curriculares de Ementa Fixa								
	Código	Título	Nat.	Tipo	Carga Horária				Créds.
					Teórica	Prática	Distância	Total	
		Produção sustentável de alimento em ambiente de trabalho tropical							
3	UNI169	The Geopolitics of Energy	OP	DIG	45	-	-	45	3

Quadro 2 – Atividades Acadêmicas Curriculares de Ementa Variável da FTEI, UFMG, 2023.

Ordem	Atividades Acadêmicas Curriculares de Ementa Variável								
	Código	Título	Nat.	Tipo	Carga Horária				Créds.
					Teórica	Prática	Distância	Total	
4	UNI173	Topics in International Studies I	OP	DIG	15	-	-	15	1
		Tópicos em Estudos Internacionais I							
5	UNI174	Topics in International Studies II	OP	DIG	30	-	-	30	2
		Tópicos em Estudos Internacionais II							
6	UNI175	Topics in International Studies III	OP	DIG	45	-	-	45	3
		Tópicos em Estudos Internacionais III							

CONTINUA →

Ordem	Atividades Acadêmicas Curriculares de Ementa Variável								
	Código	Título	Nat.	Tipo	Carga Horária				Crédts.
					Teórica	Prática	Distância	Total	
7	UNI176	Topics in International Studies IV	OP	DIG	60	-	-	60	4
		Tópicos em Estudos Internacionais IV							
8	UNIXXX	Topics in International Studies V	OP	DIG	90	-	-	90	6
		Tópicos em Estudos Internacionais V							
9	UNIXXX	Temas en Estudios Internacionales I	OP	DIG	15	-	-	15	1
		Tópicos em Estudos Internacionais I							
10	UNIXXX	Temas en Estudios Internacionales II	OP	DIG	30	-	-	30	2
		Tópicos em Estudos Internacionais II							
11	UNIXXX	Temas en Estudios Internacionales III	OP	DIG	45	-	-	45	3
		Tópicos em Estudos Internacionais III							
12	UNIXXX	Temas en Estudios Internacionales IV	OP	DIG	60	-	-	60	4
		Tópicos em Estudos Internacionais IV							

CONTINUA →

Ordem	Atividades Acadêmicas Curriculares de Ementa Variável								
	Código	Título	Nat.	Tipo	Carga Horária				Crédts.
					Teórica	Prática	Distância	Total	
13	UNIXXX	Temas em Estudos Internacionais v	OP	DIG	90	-	-	90	6
		Tópicos em Estudos Internacionais v							
14	UNIXXX	Topics in International Studies A	OP	DIG	30	-	30	30	2
		Tópicos em Estudos Internacionais A							
15	UNIXXX	Topics in International Studies B	OP	DIG	45	-	45	45	3
		Tópicos em Estudos Internacionais B							
16	UNIXXX	Topics in International Studies C	OP	DIG	60	-	60	60	4
		Tópicos em Estudos Internacionais C							

O ementário da FTEI é apresentado a seguir (Quadro 3).

Quadro 3 – Ementas das Atividades Curriculares Acadêmicas da FTEI, UFMG, 2023.

Ordem	Título e Ementas das Atividades Acadêmicas Curriculares			
	Código	Título	CH	Ementa
1	UNI139	International Approach of Oral Health Epidemiology	15	WHO methods to evaluate oral health conditions and the different health systems in Brazil, USA, Europe and Africa; epidemiology of oral diseases in different countries and the organization of different public health systems.
		Abordagem Internacional de Epidemiologia da Saúde Bucal	15	Métodos da OMS para avaliar as condições de saúde bucal e os diferentes sistemas de saúde no Brasil, EUA, Europa e África; epidemiologia das doenças bucais em diferentes países e a organização de diferentes sistemas de saúde pública.

CONTINUA →

Ordem	Título e Ementas das Atividades Acadêmicas Curriculares			
	Código	Título	CH	Ementa
2	UNI145	Sustainable Production of Food in a Tropical Environment	30	A multidisciplinary approach to present the production processes of food of animal and vegetable origin, with the participation of professors in the fields of health, food production and chemistry. The different production systems and the relation of health and disease of animals, plants and environment in each system currently in use for the production of food for the human species. The issue of food surveillance, residue analysis, risk of environmental contamination, and the relationship between the chemical quality of food and its impact on the promotion of human health. Considering the participation of students of different nationalities and eating habits, students will be given the opportunity to present seminars on the food culture of their country and the historical aspects related to their population's diet. Finally, the food security condition of each nation that is represented through the academics and the commercial links with Brazil in this area will be contextualized.
		Produção sustentável de alimento em ambiente de trabalho tropical		Módulo multidisciplinar com a participação de profissionais da área de saúde, da área de produção de alimento e do curso de química para apresentar os processos de produção de origem animal e vegetal. Os diferentes sistemas de produção e a relação de saúde e doença entre animais, plantas e meio ambiente serão discutidas com ênfase na produção de alimento para a espécie humana. As questões relacionadas à segurança alimentar, a análise de resíduos, o risco de contaminação ambiental e a relação entre a qualidade química dos alimentos e seu impacto na promoção da saúde humana também serão abordadas. Considerando a participação de estudantes de diferentes nacionalidades e hábitos alimentares, os alunos terão a oportunidade de apresentar seminários sobre a cultura alimentar de cada povo e os aspectos históricos relacionados à alimentação da população. Por fim, será contextualizada a condição de segurança alimentar de cada nação que é representada através dos acadêmicos e o vínculo comercial com o Brasil nessa área.

CONTINUA →

Ordem	Título e Ementas das Atividades Acadêmicas Curriculares			
	Código	Título	CH	Ementa
3	UNI169	The Geopolitics of Energy	45	Recent history of energy geopolitics since the creation of OPEC. Fundamental concepts of energy politics, focusing on energy security, energy interdependence between importers and exporters, resource nationalism and the oil curse, and the link between fossil fuels and climate change. Application of these concepts in case studies of large energy-consuming and exporting states. The role of renewable energy and the future of energy geopolitics. The course will introduce the student to the broad concept of energy security and its many dimensions, familiarizing the student with energy policy formulation and planning. Apply theories and concepts of energy security and energy policy to several national and/or regional case studies and analyze them comparatively and how they interact internationally.
		Geopolítica da Energia		Apresentar ao aluno o amplo conceito de segurança energética e suas diversas dimensões, bem como familiarizar o aluno com a formulação e o planejamento de políticas energéticas. Aplicar teorias e conceitos de segurança energética e política energética a vários estudos de caso nacionais e / ou regionais e analisá-los comparativamente e como eles interagem internacionalmente. Programa do curso: História recente da geopolítica energética desde a criação da OPEC. Conceitos fundamentais de política energética, com foco na segurança energética, interdependência energética entre importadores e exportadores, nacionalismo de recursos e a maldição do petróleo, e a ligação entre combustíveis fósseis e alterações climáticas. Aplicação destes conceitos em estudos de caso de grandes estados consumidores e exportadores de energia. O papel das energias renováveis e o futuro da geopolítica energética.
4	UNI173	Topics in International Studies I	15	This course has a variable content that aims to address relevant international issues from either a global or a comparative perspective.
		Tópicos em Estudos Internacionais I		Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.

CONTINUA →

Ordem	Título e Ementas das Atividades Acadêmicas Curriculares			
	Código	Título	CH	Ementa
5	UN1174	Topics in International Studies II	30	This course has a variable content that aims to address relevant international issues from either a global or a comparative perspective.
		Tópicos em Estudos Internacionais II		Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.
6	UN1175	Topics in International Studies III	45	This course has a variable content that aims to address relevant international issues from either a global or a comparative perspective.
		Tópicos em Estudos Internacionais III		Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.
7	UN1176	Topics in International Studies IV	60	This course has a variable content that aims to address relevant international issues from either a global or a comparative perspective.
		Tópicos em Estudos Internacionais IV	60	Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.
8	UN1XXX	Topics in International Studies V	90	This course has a variable content that aims to address relevant international issues from either a global or a comparative perspective.
		Tópicos em Estudos Internacionais V		Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.
9	UN1XXX	Temas en Estudios Internacionales I	15	Este curso tiene un contenido variado que trata de abordar cuestiones internacionales relevantes desde una perspectiva global o comparativa.
		Tópicos em Estudos Internacionais I		Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.
10	UN1XXX	Temas en Estudios Internacionales II	30	Este curso tiene un contenido variado que trata de abordar cuestiones internacionales relevantes desde una perspectiva global o comparativa.
		Tópicos em Estudos Internacionais II		Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.

CONTINUA →

Ordem	Título e Ementas das Atividades Acadêmicas Curriculares			
	Código	Título	CH	Ementa
11	UNIXXX	Temas en Estudios Internacionales III	45	Este curso tiene un contenido variado que trata de abordar cuestiones internacionales relevantes desde una perspectiva global o comparativa.
		Tópicos em Estudos Internacionais III		Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.
12	UNIXXX	Temas en Estudios Internacionales IV	60	Este curso tiene un contenido variado que trata de abordar cuestiones internacionales relevantes desde una perspectiva global o comparativa.
		Tópicos em Estudos Internacionais IV		Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.
13	UNIXXX	Temas en Estudios Internacionales V	90	Este curso tiene un contenido variado que trata de abordar cuestiones internacionales relevantes desde una perspectiva global o comparativa.
		Tópicos em Estudos Internacionais V		Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.
14	UNIXXX	Topics in International Studies A	30	This course has a variable content that aims to address relevant international issues from either a global or a comparative perspective.
		Tópicos em Estudos Internacionais A	30	Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.
15	UNIXXX	Topics in International Studies B	45	This course has a variable content that aims to address relevant international issues from either a global or a comparative perspective.
		Tópicos em Estudos Internacionais B	45	Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.
16	UNIXXX	Topics in International Studies C	60	This course has a variable content that aims to address relevant international issues from either a global or a comparative perspective.
		Tópicos em Estudos Internacionais C	60	Este curso tem um conteúdo variável que visa abordar questões internacionais relevantes de uma perspectiva global ou comparativa.

Uma certificação de conclusão é concedida pela Pró-Reitoria de Graduação aos estudantes de graduação da UFMG que cursarem a Formação Transversal em Estudos Internacionais. Para isso, é necessária a conclusão de pelo menos **300 horas-aula** cursadas nas Atividades Acadêmicas Curriculares que compõem a estrutura curricular. O art. 44 das Normas Gerais de Graduação, Resolução Complementar CEPE N° 01/2018, de 20 de fevereiro de 2018, prevê que as atividades que integram o núcleo específico da estrutura curricular dos cursos de graduação (obrigatórias e optativas) não podem ser utilizadas para a integralização do núcleo complementar, incluindo, portanto, as Formações Transversais. Sendo assim, orientamos que, ao se matricular, os estudantes de graduação verifiquem se as atividades acadêmicas curriculares escolhidas também fazem parte do núcleo específico de seu curso de graduação.

Por se tratarem de percursos formativos para a graduação, os estudantes de pós-graduação não recebem certificação específica das Formações Transversais, mas têm o registro das atividades cursadas no histórico acadêmico. As pessoas da comunidade externa recebem um comprovante de realização das atividades cursadas por meio de matrícula isolada.

A FTEI tem sido ofertada desde o segundo semestre de 2019, totalizando sete semestres de ofertas ininterruptas de Atividades Acadêmicas Curriculares até o ano de 2022. Nesse período, foram oferecidas 34 disciplinas, sendo 5 das Ciências da Vida e da Saúde, 27 das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Artes, e 2 das Ciências Exatas e da Terra. Participaram dessas disciplinas 1139 estudantes. Dez estudantes já receberam o certificado de finalização da FTEI. Observa-se a necessidade de avanços no oferecimento de disciplinas das áreas das Ciências da Vida e da Saúde e, principalmente, das Ciências Exatas e da Terra. Durante o período da pandemia de Covid-19, houve adesão da FTEI ao ensino remoto emergencial e ensino híbrido. Nesse momento, a utilização de aulas síncronas e assíncronas foi uma realidade vivenciada pela formação, que trouxe aprendizados e permitiu uma maior interação com as redes de parceiros internacionais. Apesar dos desafios inerentes a essa modalidade de ensino, houve possibilidade de oferta de disciplinas em conjunto com a Worldwide Universities Network (WUN). Essa iniciativa, denominada Virtual Study Abroad Pilot Programme, teve adesão da UFMG e facilitou a presença de estudantes internacionais na FTEI. Iniciativas semelhantes podem aumentar o escopo de ação dessa formação transversal, visando alcançar vários de seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta de disciplinas em língua estrangeira na FTEI da UFMG (inglês e espanhol) oferece um importante mecanismo de internacionalização, que tem como um de seus objetivos atrair um maior número de alunos internacionais, contribuindo para um maior equilíbrio nas modalidades de mobilidade. Além disso, constitui uma iniciativa de internacionalização em casa mais democrática e inclusiva, permitindo que discentes que, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência internacional possam participar de atividades e interagir com uma comunidade científica multicultural no próprio *campus*. Todavia, é necessário investir em ações que contemplem a questão da proficiência linguística de discentes, para que possam acompanhar o conteúdo e interagir com os participantes internacionais nas disciplinas ofertadas em língua estrangeira de forma satisfatória. Da mesma forma, é essencial pensar em uma proposta para incentivar e apoiar os docentes na oferta de disciplinas em língua estrangeira, sem comprometer a qualidade do curso.

Outro aspecto importante é a incorporação de recursos e ferramentas tecnológicas na FTEI, que permitam a inclusão de parceiros de outras instituições nas disciplinas. Nesse ponto, acreditamos que ainda precisaremos avançar em uma proposta que flexibilize a participação de docentes e alunos de instituições parceiras e de membros das redes das quais a UFMG faz parte, enriquecendo a experiência dos nossos discentes e fazendo com que a FTEI seja um instrumento robusto de internacionalização em nossa instituição.

Finalmente, a natureza comparativa do conjunto de disciplinas que constituem a FTEI oferece aos discentes da UFMG, brasileiros ou internacionais, a oportunidade de explorar conceitos sobre temas diversos, contribuindo de forma ímpar para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e culturais dos nossos alunos. Incluir tal perspectiva no percurso educacional e na prática pedagógica de nossa comunidade acadêmica evidencia o impacto de iniciativas de internacionalização na excelência do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Thales. *Teoria das Relações Internacionais*. Brasília: FUNAG, 2012.
- GARCIA, Eugenio V. Back to prehistory: the quest for an alternate IR founding myth. *Cambridge Review of International Affairs*, v. 31, n. 6, p. 473-493, 2018.
- KNIGHT, Jane. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- SARTORI, Giovanni. Comparación y método comparativo. In: SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo (Orgs.). *La comparación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial, 1991. p. 29-49.

PAULO HENRIQUE DE QUEIROZ NOGUEIRA
MARCO AURÉLIO MÁXIMO PRADO
JOANA ZILLER DE ARAUJO JOSEPHSON
MARCELO ANDRADE CATTONI DE OLIVEIRA

CAPÍTULO 9

Formação Transversal em Gênero e Sexualidade Perspectivas LGBTQIA+

INTRODUÇÃO

A criação das Formações Transversais na UFMG teve início no ano de 2014 por meio da resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão/CEPE de número 19/2014, em que se criou essa estrutura formativa básica de caráter interdisciplinar, interdepartamental e interunidades. Essas formações visaram atender não só as demandas sociopolíticas e culturais de articular temas contemporâneos, como também experiências transdisciplinares em cursos equacionados por uma noção acadêmica bem mais coadunada com movimentações transnacionais.

A formação transversal (FT) nomeada “Gênero e Sexualidade: perspectivas LGBTQIA+”¹ teve sua primeira oferta de vagas no segundo semestre de 2017 por um grupo de professores e professoras de diferentes unidades acadêmicas que têm articulado este campo de estudos em seu escopo de pesquisa, ensino e extensão.

A proposta, quando enviada aos órgãos superiores da UFMG, obteve dois questionamentos: a solicitação de que o termo *queer* fosse substituído por algum outro mais “conhecido do público” e de que a proposta de estrutura curricular

1 A sigla LGBTQIA+ designa Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual, Queer, Intersexual, Assexual e outras.

contemplasse também uma visão médica acerca da sexualidade humana. Essas interpelações indicam certa incompreensão, mesmo dentro da universidade, de como o campo de estudos de gênero e sexualidade, sobretudo dos estudos *queer* no Brasil, organizam-se, o que tornava evidente a relevância da implantação de uma formação transversal com essa temática.

Na resposta dada a esta diligência, apresentaram-se para as duas questões os argumentos históricos da formação do campo de estudos em gênero e sexualidade e sua vinculação com as noções em disputa sobre direitos humanos, neste caso, totalmente baseadas nos Princípios de Yogyakarta/PY+ 10.² Neste sentido, faz-se importante reconhecer neste registro histórico que essa FT emerge de um campo que tem sido circunscrito por várias pesquisadoras e pesquisadores da UFMG nucleados em diversos campos disciplinares. No entanto, a oportunidade de organização sistemática de uma FT reuniu esforços não só desses núcleos e grupos já existentes, mas também de ativistas e movimentos sociais LGBTQIA+ no âmbito contextual de diálogos entre a Universidade e a Sociedade Civil.

Assim, esta FT nasceu com o objetivo de mediar a aproximação de discentes interessades³ nos aportes teóricos-políticos-metodológicos organizados a partir das experiências e teorias *queer* na contemporaneidade, considerando a transversalidade desse campo de estudos e práticas políticas instaurados por sua emergência desde meados do século xx.

Tais estudos e práticas vêm se configurando como um campo de pesquisas e práticas políticas em que se expressam as experiências LGBTQIA+ para além das visões médico-sanitárias e patológicas, incidindo e reverberando, portanto, aspectos e dimensões constituintes do pensamento e da ação no amplo campo do reconhecimento dos direitos e na produção de novos direitos.

Não obstante, cabe aqui ressaltar que a emergência deste campo de práticas e pesquisas está diretamente relacionada ao giro epistêmico e político que historicamente foi sendo produzido pelas experiências LGBTQIA+ no âmbito das políticas de expressão ético-estéticas e políticas a partir dos laboratórios ativistas no reconhecimento das dissidências de gênero e sexualidade como marcadores fundantes das formas democráticas de organização das sociedades

2 Os Princípios de Yogyakarta: referem-se às resoluções norteadas nos princípios básicos dos direitos humanos interseccionados com os marcadores da identidade de gênero/sexualidade e foram propostos transnacionalmente a partir de um Grupo de Trabalho instituído pela ONU, em 2006. PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2022.

3 A fim de combater as hierarquizações intrínsecas às prescrições do masculino como pronome de tratamento universal previsto pela gramática normativa da língua portuguesa, adotaremos uma linguagem não binária como padrão neste texto.

mas sobretudo da produção do conhecimento científico. Assume-se, portanto, que este giro epistemológico organiza em práticas de pesquisa e de intervenção política, vozes, discursos, corpos e existência que, até então, eram tomados como expressões de patologias disruptivas sócio psíquicas ou visões morais de preterição do campo dos direitos e da cidadania.

ALGUMAS REFERÊNCIAS NA CIRCUNSCRIÇÃO DO CAMPO LGBTQIA+

Nesse sentido, é importante assinalar que o próprio campo de investigação e pesquisa se reconhece como herdeiro e cúmplice do debate em torno do gênero, instaurado pelas feministas a partir da década de 1970, acerca das questões que atravessam as relações entre homens e mulheres, nas quais lógicas patriarcais e cisheterossexistas reiteram as assimetrias que acometem as várias expressões do feminino. Esse debate possui, na já conhecida formulação de Simone de Beauvoir (1967, p. 9), “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, um enunciado basilar que inspiraria a composição de uma agenda de luta das feministas no pós-guerra, em torno das pautas de reivindicação que se somam na luta por emancipação, a partir do que marca a sua condição e constituição como mulheres.

Essa *démarche* é impulsionada por dinâmicas identitárias transversalizadas por lógicas diferencialistas que deslocam e pluralizam os sentidos produzidos pelas mulheres que se reconhecem como agentes do movimento feminista. Ressoam, assim, posições díspares e em disputa por reconhecimento público de questões até então invisibilizadas por serem tratadas como demandas não abordadas no mundo público, como objeto da política, mas frequentemente relegadas ao mundo privado.

Carol Hanisch, em 1970, ao escrever e publicar o texto “O Pessoal é político”,⁴ indica um ponto de bifurcação em relação ao feminismo igualitário ao apontar a insuficiência das formulações clássicas do liberalismo, segundo as quais seria o indivíduo universal que atenderia às distintas demandas por acolhida de direitos. Hanisch propõe que a gramática do exercício da igualdade deveria resultar no reconhecimento das mulheres pela sua participação no mundo público.

E o faz ao ver, nos grupos feministas que discutiam a condição das mulheres, uma via de acesso às questões do feminino a partir não apenas de uma identidade pública matizada pela igualdade com os homens, mas na produção de uma identidade marcada pela diferença. Em seus desdobramentos, essa insígnia torna-se o ponto de partida, entre as feministas, para o reconhecimento de uma

4 HANISH, 2022.

lógica diferencialista entre as próprias mulheres que falam de si a partir de uma experiência singular do feminino: negras, chicanas, latinas, lésbicas, trans, terceiro-mundistas, etc. em que o debate da sexualidade ganha força e legitimidade ao dizer dessas diferenças entre as mulheres em ter um corpo a lhes impor uma particularidade que apenas se inscreve no mundo público a partir das diferenças implícitas nessa corporalidade.

Não se trata mais de uma reivindicação por direitos abstratos, mas de direitos corpóreos próprios que tensionam o debate sobre a emancipação das mulheres, ao não apenas ampliar as pautas, mas também diversificá-las, indicando disputas internas no movimento feminista sobre quais as reivindicações e sobre quais mulheres tratam os direitos reivindicados. Essa pluralização de interesses é que nos permite destacar esse elemento como bastante significativo presente no também emergente movimento homossexual.

A emergência de rebeliões em torno da liberação das homossexualidades e das travestilidades/transexualidades, no contexto ocidental, contra as batidas policiais em lugares de socialização, que emblematicamente indica o aparecimento em cena do movimento que mais recentemente passou a ser nomeado de LGBTQIA+. Vale igualmente ressaltar que, no campo das artes, várias movimentações nesse sentido já vinham igualmente consolidando um movimento emergente pela transgressão das identidades sociais reguladas e, por vezes, acadêmica e politicamente patologizadas e criminalizadas.

A Rebelião de Stonewall torna-se um divisor de águas na emergência do atual movimento ao incorporar, por um lado, uma ruptura com a perspectiva mais de corte integracionista de pessoas não cisheterossexuais em relação aos direitos civis que lhes são negados; e, por outro lado, a pluralização de atores sociais que levará o movimento a alterar sua autonegação de movimento homossexual ou movimento gay para LGBTQIA+. Neste sentido, faz-se fundamental recuperar a história de lutas que antecede marcos históricos gerais a fins de impor uma leitura a partir de lentes mais plurais que ecoam vozes e experiências muitas vezes silenciadas na história social.

Essa pluralidade das letreiras que compõem a sigla indica que não se trata exclusivamente de orientação sexual, mas sim de como os sujeitos se apropriam e ressignificam as proposições designadas pelas normas de gênero. Essa nomeação é engendrada por toda uma maquinária discursiva que acentua ou atenua certos pontos estratégicos, permitindo a vocalização de si como sujeito investido por determinados marcadores de gênero e sexualidade.

Há uma pluralização de posicionamentos nos quais as performatividades de gênero e sexualidade se diversificam, ganham significados e são valoradas por

tensionar normas de gênero e a sua designação dos corpos como consentâneos ou dissidentes.

No Brasil, a movimentação LGBTQIA+ igualmente tem sido fundamental para pensar a democratização da sociedade. Com organizações desde meados dos anos 1970, grupos e organizações LGBTQIA+ se dedicam a avançar no campo dos direitos, mas também a produção teórica e metodológica a partir das lentes das experiências da dissidência sexual e de gênero.⁵ A produção teórica e acadêmica brasileira tem sido efervescente nas últimas décadas, marcando definitivamente um campo transdisciplinar de estudos e pesquisas nas instituições acadêmicas e científicas.

É importante indicar as contribuições de intelectuais e ativistas *queer* por esse deslizamento ao propor um outro ponto de partida para a luta pelos direitos de pessoas não cisheterossexuais. O termo *queer*, em inglês, tem sua tradução canônica dicionarizada como “estranho”, “esquisito” e “bizarro”. Já a insurgência *queer* se aproveita do insulto que se vincula a como pessoas não-cisheterossexuais eram denominadas pejorativamente e pode ser traduzida como “bicha”, “viado”, “efeminada”, “sapatão”, “caminhoneira”, “traveca”, “boneca”, “florzinha”, etc. Ou seja, *queer* seriam as diversas pessoas abjetas em sua expressão de gênero e sexualidade por não terem suas identidades e expressões de acordo com as normas. Nesse sentido, como já pontuado anteriormente, um conhecimento produzido a partir dessas posições abjetas busca reconsiderar criticamente a própria episteme hegemônica no centro do debate acadêmico, produzindo efeitos significativos não apenas nas formas de nomeação identitária, mas problematizando as nomeações ao investir nos desvelamentos de como esses enunciados se constituem a partir de um campo de força que regula a constituição das identidades.

Essa apropriação do xingamento “queer” como manifestação política revela uma reviravolta frente ao vocábulo “gay” que também já foi um xingamento anteriormente positivado pela militância.

Ah, temos mesmo que usar essa palavra? É um problema. Cada gay tem sua própria opinião a respeito. Para algumas significa estranho, excêntrico e meio misterioso. Tudo bem; nós gostamos disso. Mas algumas garotas e garotos gays não gostam. Achem que são mais normais do que estranhos. E para outras pessoas, “queer” evoca aquelas memórias terríveis do sofrimento adolescente. Queer. É forçosamente agri-doce e pitoresco, na melhor das hipóteses; debilitante e doloroso, na pior das hipóteses. Não poderíamos simplesmente usar

5 GREEN, 2022.

“gay”? É uma palavra muito mais radiante. E não é sinônimo de “feliz”? Quando vocês militantes vão crescer e superar a novidade de serem diferentes? Sim, óbvio, “gay” é genial. Tem o seu lugar. Mas quando muitas lésbicas e gays acordam a cada manhã e se sentem com raiva e com nojo, não estão “felizes”. Assim que resolvemos nos chamar de queer. Usar “queer” é uma forma de nos lembrar como somos vistas pelo resto do mundo. É uma maneira de dizer a nós mesmas que não precisamos ser pessoas espirituosas e encantadoras e que mantemos nossas vidas discretas e marginalizadas no mundo hétero. (...) Sim, queer pode ser uma palavra grosseira, mas também é uma arma astuta e irônica que podemos roubar das mãos do homofóbico e usar contra ele. (Tradução livre nossa)⁶

Esse manifesto circula em Nova York, em 1990, e, no mesmo ano, Teresa de Lauretis,⁷ cunha a expressão “Teoria Queer” para nomear uma atividade acadêmica que se propõe a pensar gênero e sexualidades a partir da dissensão anunciada pelo termo queer que passa, então, a ser incorporado pela academia como um viés analítico.

Nesse sentido, as contribuições de militantes, assim como de intelectuais vinculadas às proposições da teoria queer, são bastante relevantes na compreensão de como os corpos são interpelados e generificados pelas normas de gênero. Essa interpelação é um encontro falho, visto que as normas, apesar de sua capacidade persuasiva de conferir inteligibilidade aos corpos, não suprimem nem impedem as possibilidades engendradas pelos corpos em dizer de si e de seus afetares quanto ao gênero e à sexualidade — para citar algumas das possibilidades de nomeação.

E é esse rico espectro conceitual e político que serve de baliza à nossa formação transversal em Gênero e Sexualidade: perspectivas LGBTQIA+. Mantivemos o *queer* na sigla para dar ênfase a esse olhar de estranhamento sobre as identidades e as temáticas associadas ao gênero e à sexualidade. Trata-se, inspirado pela perspectiva foucaultiana, menos de uma questão de identidade e mais de uma produção de sentidos.

Importa ainda ressaltar que este giro epistêmico e político, que articula posições e espaços para uma ciência da abjeção, reconheceu igualmente que as experiências corpóreas do ativismo igualmente produziram importantes ideias e conhecimentos. Mesmo sendo orientados por diferentes comunidades, a proposição de uma ciência LGBTQIA+ reconhece que a hierarquia do conhecimento está no centro do embate acerca da interpelação necessária da própria lógica do saber.

6 THE QUEER NATION MANIFESTO, 2022.

7 LAURETIS, 1991.

Assim, o mérito da presente oferta de uma Formação Transversal em Gênero e Sexualidade: perspectivas LGBTQIA+ se consubstancia na apresentação aos discentes de uma formação que vem sendo construída, nas últimas décadas, com significativo empenho de pesquisa, ensino e extensão de diversos centros acadêmicos internacionais e nacionais sobre as questões do sistema sexo-gênero e as distintas variações de suas expressões.

No Brasil, esses estudos já estão consolidados através da realização de congressos específicos e da publicação de periódicos nos quais são divulgados aspectos teóricos e metodológicos relevantes, bem como propostas interventivas no cenário político-institucional frente aos desafios mobilizados pela presença de pessoas que protagonizam a diversidade de gênero e sexualidade.

A FORMAÇÃO TRANSVERSAL EM GÊNERO E SEXUALIDADE: PERSPECTIVAS LGBTQIA+

A sistematização desses saberes e práticas ocorre em um contexto profundamente transdisciplinar, no qual essa característica é fundamental para sua própria constituição ao expressar um campo de reflexões extremamente complexo, permeado por dissensos e tensões, além da continuidade de investigações e proposições fronteiriças entre vários campos do conhecimento. Além disso, é importante sublinhar que essas reflexões emergem igualmente no âmbito da ação política, evidenciando que a sua produção é intencionalmente uma interpelação engendrada pelas formas de abjeção aos corpos, sexualidades e expressões de gênero.

Duas características se destacam, portanto, nessa produção teórico-prática ao se considerar sua inscrição e escopo na perspectiva dos direitos humanos:

- QUE SUA PRODUÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA é transdisciplinar e produzida na crítica ao monopólio do pensamento acadêmico, considerando que os movimentos sociais, as instituições sociais e as experiências sociais produziram igualmente conhecimentos, ideias e proposições que incidem sobre os percursos acadêmicos de forma transdisciplinar;
- QUE A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA se faz fundamental para pensar as questões de gênero e sexualidade em uma perspectiva LGBTQIA+, pois colocam em debate modos de vida, direitos e instituições para serem repensadas a partir da legitimidade de experiências só recentemente reconhecidas como viáveis e legítimas, e não como patologias ou crimes.

Reconhecer a crítica ao monopólio do pensamento acadêmico e eleger a transdisciplinaridade na produção teórico-metodológica como uma característica basilar do campo é ter como ponto de partida que as condicionalidades dos enfrentamentos das estruturas cisheterossexistas se impõem como uma tarefa de muitas mãos e de distintas vozes, em diferentes âmbitos, e que assumem diversas configurações ao longo da luta emancipatória de mulheres e LGBTQIA+.

Divergências presentes não apenas contra posições cisheterocentradas expressas por adversárias externas e institucionalizadas nas políticas de controle, repressão e silenciamento da diversidade sexual e de gênero, mas também nas tensões e disputas internas entre as vozes dissonantes que advogam por reconhecimento.

Diferenciações entre pares estão presentes não apenas no ativismo, mas também na produção acadêmica, refletindo a pluralidade de objetos e interesses de pesquisa, aproximações teóricas próprias e campos de investigação díspares quanto à organização das disciplinas e dos conceitos mobilizados no entendimento de fenômenos relacionados às expressões de gênero e sexualidade. Esse quadro heterogêneo que nos impõe um arranjo transdisciplinar, permitindo tratar essa miríade de variáveis como aportes teórico-metodológicos que se somam em uma Formação Transversal em “Gênero e Sexualidade: perspectivas LGBTQIA+”.

E é na confluência e nos desdobramentos desses posicionamentos que as ressonâncias advindas dos pares teórico/prática ou teórico/técnico são atravessadas pela primazia das experiências sobre as dimensões mais institucionalizadas do fazer científico e do fazer político. Ou seja, para nossa formação transversal, a presença de mulheres e LGBTQIA+ durante as atividades curriculares é acolhida por dizerem de modos de vida que são insistentemente inviabilizados por serem vistos como pecaminosos, doentios ou imorais. A experiência, aqui, investe-se de uma pedra de toque para pensar “o mais e o menos ‘humano’, o inumano, o humanamente impensável”.⁸

É importante esclarecer o que entendemos por experiência. Jorge Larrosa diz que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”⁹ Essa definição é muito oportuna para pensar as dinâmicas que envolvem o sistema sexo-gênero ao desvelar que todos e todas as pessoas estão imersas em contextos generificados, mas nem todas possuem a experiência de se verem como sujeitas nas quais operam as lógicas assimétricas que organizam as hierarquias desse

8 BUTLER, 1999, p. 161.

9 BONDÍA, 2002, p. 21.

sistema. As desigualdades de gênero e sexualidade se justificam pela obtenção de privilégios advindos da manutenção dessas discrepâncias subalternizadoras. Como nos lembra Daniel Welzer-Lang: “O masculino é, ao mesmo tempo, submissão ao modelo e obtenção de privilégios do modelo.”¹⁰

Esses fenômenos ocorrem ordinariamente, enquanto “quase nada nos acontece”. E esse “não acontecer” resulta da ilusão de que a experiência seria um ato de vontade, como uma tomada de consciência que nos guia em nossa jornada. Mas não se trata disso; a experiência é algo que nos atropela e nos confronta. Nessa compreensão, há a expressão do imperativo que nos assujeita ao nos reconhecermos LGBTQIA+. Quando nos avassala, tornamo-nos assujeitades a uma assimetria até então desconhecida, de se ver e ser visto como diferente. As dissidências de gênero povoam esse território e dizem dessa experiência de um “Amor feito de insulto e pranto e riso”, como diz Mário Faustino.¹¹

Como efeito dessa primazia, podemos considerar que um curso em formação transversal na perspectiva aqui apontada aporta, obrigatoriamente, alguns elementos bastante contemporâneos, como a necessidade do pensamento e prática transdisciplinar. Isso não se trata de um conjunto de conhecimentos disponíveis em várias disciplinas, mas, sobretudo, de questões e ideias que se produzem no cotidiano dos distintos modos de vida a partir de uma luta política por reconhecimento contra as subalternizações invisibilizadoras e as regulações científicas que reincidem na patologização das sexualidades consideradas como práticas dissidentes.

Além disso, instala-se aí outro elemento bastante criativo: pensar o campo como um palco de disputas que exige legitimar as experiências corporais, sexuais e práticas sociais como produtoras de ideias, pensamentos, reflexões e pertencimentos que, só recentemente, encontraram alguma institucionalidade na cultura e na política brasileiras, ainda assim com uma gama variada de restrições e embates ofensivos. Cabe frisar que essa institucionalidade ainda se dá em contextos perpassados por tensões e contendas, como temos visto recentemente em uma onda de retrocessos em relação à expansão dos direitos LGBTQIA+ no campo dos Direitos Humanos.¹²

Considerando, portanto, esse conjunto de questões, reafirmamos ser a presente proposição da Formação Transversal um percurso coerente com essas primazias tratando de traduzir as experiências e conhecimentos fora do âmbito

10 WELZER-LANG, 2001, p. 464.

11 FAUSTINO, 2009, p. 84.

12 PRADO, Marco Aurélio Máximo; CORREA, Sônia; 2018.

acadêmico/profissional de dimensões decisivas para as instituições acadêmicas atuais e as reflexões que nesse âmbito se dão.

A proposta que ora segue em tela pretende dessa forma apresentar a discentes da UFMG um percurso que revele sua coerência com um campo em disputa, transdisciplinar por origem e confluyente com outros saberes e práticas não acadêmicas. No entanto, antes mesmo de apresentar a organização curricular e o corpo docente envolvido neste projeto em curso, cabe ressaltar a relevância da institucionalização das FTs, que pouco a pouco tem sido feita nesta Universidade e que, apesar dos entraves burocráticos advindos da atual estruturação do ensino superior no país e das dificuldades no exercício da transdisciplinaridade, temos avançado na institucionalização das formações transversais.

A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO TRANSVERSAL

Mantendo a proposição de uma Formação Transversal transdisciplinar — aberta e não hierárquica — propomos um percurso formativo composto por um conjunto de atividades/disciplinas/práticas que possibilitaria a discentes uma formação integral ou parcial conforme, respectivamente, sua inserção possa vir a configurar a realização de no mínimo 300 horas do rol de nossos componentes curriculares ou o cumprimento de parte desses itens arrolados.

Essa *démarche* ancora-se nas concepções que orientam a oferta da Formação Transversal e que se assentam na ampliação dos direitos humanos no século xx no qual o debate sobre diversidade de gênero e sexualidades têm-se focado nas tensões entre, por um lado, as experiências sociais, culturais e corpóreas de mulheres e pessoas LGBTQIA+ e, por outro lado, nas instituições sociais como as ciências, o jurídico, as mídias e redes sociais, a educação e as religiões em que essas experiências se veem inscritas.

Elencando, assim, a partir da emergência dos movimentos sociais LGBTQIA+, as principais questões sobre os marcadores sociais e as formas de regulação/emancipação das experiências LGBTQIA+.

O que impacta diretamente nossas formulações ao assumirmos essas questões é perspectivá-las a partir das lentes sócio-construcionista e pós-estruturalista das relações de gênero/sexualidades, nas quais se problematizam as formas hierárquicas e institucionais que regulam os corpos na contemporaneidade.

Nossa proposta contempla um conjunto de disciplinas teórico-práticas e atividades de experiência para abarcar a amplitude que o campo atualmente demanda. Não elencamos disciplinas obrigatórias ou eletivas, por entender que esse tipo de modelo de percurso não satisfaz a história do próprio campo

de produção LGBTQIA+. Tampouco apresentamos disciplinas e atividades de experiência apenas ministradas por docentes, mas buscamos congregiar conhecimentos produzidos no âmbito da academia científica e conhecimentos produzidos no âmbito da luta política e da experiência social.

As atividades encontram-se, portanto, divididas entre Ciclo de Debates, Disciplinas Teórico-Metodológicas e Oficinas, somando 300 horas de atividades da Formação Transversal listadas abaixo. Esse ordenamento, entretanto, não ensina hierarquias para o percurso, de forma que discentes podem fazer o caminho que for mais conveniente e segundo o interesse temático para a sua formação.

A seguir, encontram-se os nomes das disciplinas cadastradas na formação.

Quadro de Atividades Dos Componentes Curriculares

Ativismos, engajamentos e ação política: histórias e política das experiências LGBTI/Queer
Corpo e sociedade II
Corpos, gênero e sexualidades
Dança contemporânea II
Democracia e teorias do reconhecimento: diversidade sexual e de gênero
Gênero e educação
Gênero, sexualidade e relações de trabalho
Gênero, sexualidades e cultura
Gêneros e sexualidades nos currículos
Laboratório prático de Direitos Humanos, gênero e sexualidade: instrumentos de proteção e sistemas institucionais
Mídia, gênero e sexualidades
Movimentos sociais LGBTI e produção do conhecimento: tensões entre teorias e ativismo LGBTI/Queer
O Gênero do direito: análises de práticas e instituições
Processos midiáticos, relações de gênero e figurações da sexualidade
Psicologia e diversidade sexual e de gênero: perspectivas em saúde coletiva
Raça, gênero e sexualidades na política brasileira
Sexualidades e anti-normatividades
Tópicos em estudos Queer/LGBTI

Já o corpo docente, atualmente, encontra-se disperso em algumas unidades da UFMG como pode ser visto abaixo:

NOME	DEPTO	UNIDADE
Anna Paula Vencato	DECAE	Faculdade de Educação
Alexandre de Pádua Carrieri	CAD	Faculdade de Ciências Econômicas
Bruno Souza Leal	DCS	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Camila Nicácio	DIT	Faculdade de Direito
Carlos Alberto de Carvalho	DCS	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Carlos Mendonça	DCS	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Dayane do Carmo Barretos	DCS	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Erica de Souza	DAA	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Flávia Bulegon Pilecco	MPS	Faculdade de Medicina
Joana Ziller de Araújo Josephson	DCS	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Juliana Cesario Alvim	DIT	Faculdade de Direito
Jezulino Lúcio Mendes Braga	DOT	Escola de Ciências da Informação
Leandro de Oliveira	DAA	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Marcelo Andrade Cattoni de Oliveira	DIP	Faculdade de Direito
Marco Aurélio Máximo Prado	PSI	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Marina Marcondes Machado	ARC	Escola de Belas Artes
Marina Silva Duarte	HIS	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Paulo Henrique de Queiroz Nogueira	DECAE	Faculdade de Educação
Ricardo Carvalho de Figueiredo	ARC	Escola de Belas Artes
Sabrina Finamori	DAA	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Shirlei Rezende Sales	DAE	Faculdade de Educação
Silke Kapp	PRJ	Faculdade de Arquitetura

CONCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO TRANSVERSAL

A trajetória desses cinco anos de oferta, 2017–2022, indica que a FT se coloca como um lugar de encontro e troca de experiências entre as pessoas que são atravessadas pelas questões de gênero e sexualidade. Um espaço de convergência e partilha de conceitos e vivências as mais diversas que permitem aos participantes olharem para sua trajetória e sua inserção na universidade a partir de um outro lugar no qual se ensaja a crítica aos modelos cisheteronormativo de organização das instituições e das interações sociais.

A presença de pessoas LGBTQIA+ nos demonstra a importância de construirmos lugares seguros para a convivência da diversidade em um ambiente como a universidade, que ainda dispõem de pouca atenção sobre essas questões, especialmente quando consideramos a ausência de políticas específicas para essa população.

As trocas possíveis entre Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Homens e Mulheres Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais, assim como com pessoas cishetero, são mediadas, como aqui indicado anteriormente, por essas experiências diversas na desnaturalização das condicionalidades que prescrevem assimetrias e subalternidades. Isso permite que novas possibilidades se desenhem na circulação desses corpos abjetos na universidade, destituindo verdades opressivas, compartilhando conhecimento e saberes, e empoderando a divergência frente às normas de gênero.

Os conceitos explorados ao longo das disciplinas e demais componentes curriculares refletem a riqueza teórico-prática já disponibilizada por intelectuais e ativistas no reconhecimento da dignidade e potencialidade da diferença na discussão e debate por uma sociedade mais justa e plural.

Acreditamos que é esse anúncio de possíveis radicalizações da democracia que se faz sentir nas salas de aula e em outros espaços nos quais a formação transversal em “Gênero e Sexualidade: perspectivas LGBTQIA+” se faz presente.

É tornar tangível a palavra de ordem “Somos queer, estamos aqui, acostumem-se”.¹³

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: A experiência vivida*. São Paulo: DIFEL, 1967.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n. 19, p. 20-28, 2002.

13 *We're queer, we're here. Get used to it.*

- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110-115.
- FAUSTINO, Mário. *O homem e sua Hora – E outros poemas*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.
- GREEN, James N. *Além do Carnaval: A homossexualidade masculina no Brasil do século xx*. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- HANISCH, Carol. *The Personal is Political. Notes from the second year: Women’s liberation*, v. 1, n. 1, p. 76-78, 1970. Disponível em: <<https://dukelibraries.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15957coll6/id/1107>>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- LAURETIS, Teresa de. *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities – An Introduction. Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, v. 3, n. 2, p. iii-xviii, 1991. Disponível em: <<https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/wordpressua.uark.edu/dist/e/218/files/2019/05/DeLauretis.QueerTheory1991.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2025.
- PRADO, Marco Aurélio M.; CORREA, Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. *Revista Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 444-448, 2018. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a03.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2022.
- PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução Jones de Freitas. 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- THE QUEER NATION MANIFESTO, 1990. Disponível em <<https://www.historyisaweapon.com/defcon1/queernation.html>>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

CAPÍTULO 10

Formação Transversal em Meio Ambiente e Sustentabilidade

INTRODUÇÃO

O mundo atual nos apresenta desafios que exigem soluções transdisciplinares, com abordagens integrativas, que transcendam os limites tradicionais das disciplinas acadêmicas, promovendo a colaboração e a síntese de conhecimentos de diferentes áreas para abordar problemas complexos de forma holística. Mais do que nunca, recebemos uma quantidade imensa de dados e informações oriundos das mais diversas áreas do conhecimento.

Soma-se a isso, ainda, a necessidade de conectar essa informação, entendê-la sob múltiplos prismas de conhecimento e formular soluções para problemas cada vez de maior complexidade. Assim, para que possamos aproveitar este extraordinário momento e trabalhar para o bem comum, é necessário que tenhamos uma visão capaz de transitar entre as diferentes disciplinas e sintetizar múltiplas fontes de conhecimento – como, por exemplo, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU) e o conceito de ESG, ou seja, a Governança Ambiental e Social.

A área do conhecimento denominada “meio ambiente”, ainda que historicamente associada às ciências biológicas, é de natureza eminentemente

transdisciplinar. A temática de “meio ambiente” lida com questões da física, química, biologia, economia, história, antropologia, filosofia, cultura; além da sua centralidade, representada pelas relações dos organismos entre si e com o ambiente e como estas relações são entendidas, alteradas e utilizadas pela sociedade humana.

Dentro desse contexto provocativo e estimulante de formação de conhecimento, a Formação Transversal (FT) em Meio Ambiente e Sustentabilidade traz como principal estandarte o desafio da sustentabilidade para todas as áreas da graduação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ampliando, portanto, a discussão sobre este tema, seus maiores desafios e as grandes oportunidades. Todos esses cenários de formação não se limitam a um único significado, mas propõem diálogos e abrem espaços para o surgimento de novas ideias e iniciativas (individuais e coletivas) que possam contribuir para a definição e aplicação dos conceitos de sustentabilidade.

Com isso, a FT em Meio Ambiente e Sustentabilidade tem como objetivo central estimular e fortalecer o pensamento capaz de transitar entre e concatenar múltiplas disciplinas – o cerne da transdisciplinaridade – incorporando visões integradas, práticas e propostas abrangentes voltadas para a conservação e uso sustentável dos recursos naturais, incluindo sua biodiversidade. Vale ressaltar nossa responsabilidade por estarmos em uma localização privilegiada na região tropical mais biodiversa do planeta. Também está presente a visão integrada das questões culturais, sociais, econômicas e ambientais, demonstrando que a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais são tarefas de toda a sociedade e não apenas de grupos específicos.

Para explorar esses aspectos, este capítulo está organizado em cinco seções: nesta primeira, foi feita a introdução; na segunda seção apresentamos a fundamentação e aspectos que destacam relevância social da formação; na terceira seção estão os trabalhos da Formação Transversal em Meio Ambiente e Sustentabilidade; na quarta seção estão as considerações finais; e, na quinta e última seção, apresentamos as referências.

FUNDAMENTAÇÃO E RELEVÂNCIA SOCIAL DA FORMAÇÃO

Por que precisamos de uma Formação Transversal em Meio Ambiente e Sustentabilidade?

Além dos motivos explicitados na introdução deste capítulo, é premente a necessidade de deixar claro que esta é uma oportunidade de integrar, discutir e avaliar nosso comprometimento e avanços com os Objetivos do Desenvolvimento

Sustentável – ODS, propostos ainda em 2015 como resultado da agenda 2030 (ONU, 2015), mas na qual ainda poucos objetivos de fato foram alcançados (DÍAZ *et al.*, 2019). Esta é uma tarefa essencial não apenas de governos, mas de toda a sociedade.

Vale reforçar que, conforme a reunião de cúpula da ONU em setembro de 2023, ficou evidente que “nenhum dos 17 ODS definidos em 2015 será cumprido dentro do prazo autoimposto de 2030”. Porém, a agenda dos ODS tem um impacto. Prova disto é a “declaração política”, aprovada durante esta reunião de cúpula nos dias 18 e 19 de setembro de 2023, que informa que os ODS continuam a ser o “roteiro abrangente” do mundo para o futuro. “Agiremos com urgência para concretizar a sua visão como um *Plano de Ação* para as pessoas, o planeta, a prosperidade, a paz e a parceria, não deixando ninguém para trás”, afirma o acordo.

Nesse sentido, realizar uma formação com essa temática, aberta a todos os estudantes de graduação da UFMG, certamente tem potencial para gerar uma pequena contribuição para esse cenário.

A FT em Meio Ambiente e Sustentabilidade tem como intuito oferecer à comunidade universitária, desde a graduação, e para os níveis posteriores, uma formação transdisciplinar nos temas ambientais, ampliando o protagonismo dos estudantes nesses temas e abordagens. Esperamos, com isso, permitir uma visão abrangente e mais próxima da realidade das complexas relações entre o ser humano e a natureza na busca pela sustentabilidade como prática diária nas diversas profissões, assim como enfrentar os problemas e desafios impostos pelo paradigma do crescimento a qualquer custo e seus impactos sobre o ambiente, como, por exemplo, as mudanças climáticas globais.

Complementarmente, esta FT oferece a oportunidade para se discutir e avaliar nosso comprometimento e avanços com os objetivos do desenvolvimento sustentável, práticas de ESG e a definição de propostas de ações nas diferentes escalas, de locais, passando pelas regionais, até as globais.

OS TRABALHOS DA FORMAÇÃO TRANSVERSAL EM MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

As discussões que deram origem à FT em Meio Ambiente e Sustentabilidade começaram no ano de 2023, com uma forte contribuição e incentivo da Pró-Reitoria de Graduação, visto que essa é uma importante área para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e ainda não estava claramente representada nas temáticas das outras Formações Transversais até então existentes.

O fortalecimento das discussões veio com uma mesa redonda em que a proposta desta FT foi apresentada no II *Congresso Internacional de Ciência, Biodiversidade e Sustentabilidade*,¹ na edição que foi realizada na UFMG em 2023. O evento foi criado com o objetivo de trazer um olhar multidisciplinar para a íntima relação entre a biodiversidade e a sustentabilidade – o que se conecta diretamente com a proposta desta FT.

Nesse sentido, foi detectado que, apesar dos relevantes temas já abordados nas demais Formações Transversais, faltava uma FT que abordasse questões ambientais, conservação da diversidade biológica, mudança climática, entre outros temas. Assim, se reconheceu particularmente esse campo como uma temática de grande complexidade e centralidade no mundo atual – que é a sustentabilidade.

A Formação Transversal em Meio Ambiente e Sustentabilidade entrará em funcionamento em 2025 e ofertará atividades acadêmicas curriculares (disciplinas) com rodízio entre os docentes. Serão ofertadas vagas para estudantes de graduação da UFMG e, sempre que possível, para estudantes de pós-graduação. Ainda, quando houver vagas e condições, objetivamos receber também o público externo por meio de matrículas isoladas, ampliando o alcance para a sociedade. Cada disciplina que compõe de forma fixa a estrutura curricular será ofertada pelo menos uma vez a cada dois anos; já as atividades de Tópicos de Ementa Variável serão ofertadas de acordo com as condições de oferta. Os professores que compõem a Formação são de diferentes unidades/departamentos da UFMG e podem trabalhar de maneira individual ou conjunta para a oferta de uma mesma atividade.

As temáticas abordadas nas disciplinas incluem: conceitos básicos de ecologia (comunidades, ecossistemas, fluxo de energia, níveis tróficos, biodiversidade, conservação e uso sustentável de recursos naturais); impactos antrópicos e da mudança climática; sustentabilidade: conceitos, usos e aplicações; ecologia da paisagem: bases e aplicações; cidades sustentáveis; sensoriamento remoto e gestão de cidades; economia circular e conservação ambiental; água e o agronegócio; água e mineração; tópicos em saúde e ambiente; restauração ambiental; saneamento básico e sustentabilidade; abordagem OneHealth.

1 O SciBioSus é um fórum importante para alinhar ideias, compartilhar experiências de pesquisa, inovação e alternativas sustentáveis como chave para o desenvolvimento da ciência. Também são discutidos temas gerais como a proteção de biomas e povos ameaçados, manutenção de serviços ecossistêmicos, catástrofes ambientais, a riqueza de produtos naturais, o uso da biodiversidade como alimento, pessoas e conhecimentos tradicionais, tecnologias verdes, comunicação científica, inovação e pesquisa. Para conhecer mais, acesse: <www.ufmg.br/scibiosus/pt/home-page-portugues/>.

Após concluírem esta FT os egressos deverão ser capazes de: terem uma visão ampla dos desafios ambientais atuais; entenderem o conceito de sustentabilidade e serem capazes de pôr em prática ações sustentáveis; conhecerem os conceitos básicos de Ecologia e suas aplicações; participarem e contribuir em projetos técnico-científicos visando a sustentabilidade e o atendimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS); proporem ações e práticas de uso racional dos recursos naturais e conservação ambiental, propondo seu uso sustentável; e entenderem e aplicarem os conceitos de Governança Social e Ambiental (ESG). Isto certamente os tornará fundamentados para atuarem em diversas frentes, particularmente naquelas exigidas pela Governança Social e Ambiental, uma demanda crescente no mundo empresarial.

Assim como nas demais Formações Transversais, uma certificação de conclusão é concedida, pela Pró-reitora de Graduação, aos estudantes de graduação da UFMG por cursarem a Formação Transversal em Meio Ambiente e Sustentabilidade. Para isso, é necessária a conclusão de pelo menos 300 horas-aula cursadas nas Atividades Acadêmicas Curriculares que compõem a estrutura curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos a FT em Meio Ambiente e Sustentabilidade da UFMG, que aborda a necessidade de soluções transdisciplinares para os desafios complexos da atualidade, promovendo uma visão integrativa que transcende as disciplinas tradicionais.

Com foco na sustentabilidade e na conservação dos recursos naturais, a FT em Meio Ambiente e Sustentabilidade enfatiza a importância de conectar e sintetizar conhecimentos de diversas áreas, como exemplificado pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e pelo conceito de ESG – *Environmental, Social, and Governance*. Essa abordagem visa preparar a comunidade universitária para enfrentar problemas ambientais, sociais e econômicos, integrando práticas sustentáveis no cotidiano das diversas profissões e contribuindo para a definição de ações em múltiplas escalas.

REFERÊNCIAS

- BEGON, Michael; TOWNSEND, Colin R. *Ecology: From Individuals to Ecosystems*. New Jersey: Wiley Blackwell, 2021.
- DÍAZ, Sandra *et al.* Pervasive human-driven decline of life on Earth points to the need for transformative change. *Science*, n. 366, p. 1-10, 2019. Disponível em: <<https://www.science.org/doi/10.1126/science.aax3100>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

- GLEESON, Tom *et al.* The Water Planetary Boundary: Interrogation and Revision. *One Earth*, v. 2, n. 3, p. 223-234, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.oneear.2020.02.009>>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- GLIESSMAN, Stephen R. Agroecologia: Processos Ecológicos em Agricultura Sustentável. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.
- UN Environment (Ed.). *Global Environment Outlook – GEO-6: Healthy Planet, Healthy People*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/9781108627146>>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- GUPTA, Joyeeta *et al.* Earth system justice needed to identify and live within Earth system boundaries. *Nature Sustainability*, n. 6, p. 630-638, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1038/s41893-023-01064-1>>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- POTENZA, Renata Fragoso *et al.* Análise das emissões de gases de efeito estufa e suas implicações para as metas climáticas do Brasil 1970-2021. *Observatório do Clima*, 2023. Disponível em <<https://www.oc.eco.br/wp-content/uploads/2023/03/SEEG-10-anos-v4.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- ROCKSTRÖM, Johan *et al.* Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology & Society*, v. 14, n. 2, art. 32 (online), 2009. Disponível em: <<http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- ROCKSTRÖM, Johan; GUPTA, Joyeeta; QIN, Dahe *et al.* Safe and just Earth system boundaries. *Nature*, v. 619, p. 102-111, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1038/s41586-023-06083-8>>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- SANTANDER UNIVERSIDADES. *What is sustainability?* Definitions, types and examples. 2023. Disponível em: <<https://www.santanderopenacademy.com/en/blog/what-is-sustainability.html>>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- TOLLEFSON, Jeff. World recommits to 2030 plan to save humanity – despite falling short so far. *Nature*, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1038/d41586-023-02970-2>>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- TOWNSEND, Colin R.; BEGON, Michael; HARPER, John L. *Fundamentos em Ecologia*, Paulo Luiz de Oliveira e Leandro da Silva Duarte (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ALMOND, Rosamunde; GROOTEN, Monique; BIGNOLI, Diego F.; PETERSEN, Tanya (Eds.). *WWF Relatório Planeta Vivo 2022 – Construindo uma sociedade positiva para a natureza*, 2022. Disponível em: <https://wwflpr.awsassets.panda.org/downloads/relatorio_planeta_vivo_2022_1_1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- UNITED NATIONS. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015. Disponível em: <<https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

DANIELY ROBERTA SANTOS DOS REIS
SHIRLEY APARECIDA DE MIRANDA
NATALINO NEVES DA SILVA
RODRIGO EDNILSON DE JESUS

CAPÍTULO 11

Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais – História da África e Cultura Afro-Brasileira

Reterritorializar o currículo

A interação com a representante do quilombo foi muito boa e nos ajudou a entender melhor a história daquele território. [O contato com os conhecimentos reterritorializados afrodiaspóricos] permitiu ver a importância das lutas antirracistas na história e suas conquistas.

ARY, graduanda do Curso de Fisioterapia. Disciplina Movimentos Sociais e Legislação Antirracista

Foi bem incrível conseguir participar deste momento, conseguimos visitar muitas instalações e conhecer um pouco mais sobre a resistência quilombola e a importância de haver esses espaços preservados, para compreendermos mais um pouco sobre a história do que foi de fato a escravidão no Brasil e suas implicações que refletem até hoje em nosso país.

JONATAS, graduando do Curso de Ciências Socioambientais. Disciplina Movimentos Sociais e Legislação Antirracista

Surpreendente e gratificante! As minhas impressões foram as melhores possíveis, haja vista ter sido este o primeiro contato *in loco* com comunidades tradicionais. MILTON, graduando do Curso de Letras. Disciplina Movimentos Sociais e Legislação Antirracista

A CONQUISTA DO CURRÍCULO: UM INÍCIO DE CONVERSA

Como é possível ensinar o que não se aprendeu? Após a promulgação da Lei nº. 10.639/03 (atualizada – Lei nº 11.645/08 que inclui o estudo da história e cultura indígena), que alterou a Lei nº. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História da África e Cultura Afro-Brasileira”, ouvir esta pergunta se tornou bastante comum. Tal questionamento expressava não apenas a dificuldade por parte de professoras(es) da educação básica, à época, de incluir em suas práticas pedagógicas a “História da África”, como também uma crítica incisiva aos currículos de formação inicial de professores(as) dos cursos de Licenciaturas, que, via de regra, não abordavam a Educação para as Relações Étnico-Raciais¹ (ERER) conforme proposto pelo Parecer CNE/CP nº 3/04, e a Resolução nº 1/04, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004).

Como ensinar história e cultura afro-brasileira a crianças e jovens da educação básica, se ao longo de nossa formação na educação básica e superior não tivemos contato com esses conteúdos? – indagavam professores e professoras.

Embora o texto da Lei nº 10639 não fizesse referência direta à atuação das universidades na formação de professores da educação básica, muitos foram os(as) pesquisadores(as) (GOMES, 2012; COELHO, COELHO, 2013; PAULA, GUIMARÃES, 2014) que produziram reflexões sobre a necessidade de alteração dos currículos da educação superior visando alcançar os objetivos de “divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (BRASIL, 2004, p. 10).

1 O termo “raça” é utilizado como uma construção social, política, histórica e cultural.

Em muitas universidades brasileiras, após a conquista destes importantes marcos legais, fruto da atuação sociopolítica do movimento negro brasileiro e de intelectuais negros(as)² e não negros(as) engajados(as), foi possível observar iniciativas de modificação dos currículos dos cursos de licenciaturas e, em alguns casos, dos cursos de Pedagogia. Essas mudanças quase sempre se concentraram na inserção de disciplinas obrigatórias sobre relações raciais no Brasil ou sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Em pesquisa conduzida por Mauro Coelho e Wilma Baía Coelho sobre os impactos potenciais da EREB nos percursos formativos de dez cursos de Licenciatura em História de dez universidades federais, constatou-se que na matriz curricular de boa parte dos cursos analisados, pouco espaço tem sido destinado à discussão sobre a História da África e a Cultura Afro-brasileira. O estudo revelou que a tradição disciplinar, por meio da perspectiva eurocêntrica, é ressaltada na formação docente como saber de referência para fins didáticos.

Audrey Nogueira, ao investigar a implementação da Lei nº 10.639 em cursos de formação de professores da UFMG e o discurso institucional sobre este processo entre os anos de 2015 e 2017, chega à conclusão de que era possível identificar na UFMG uma forte necessidade de sensibilização e de convencimento da comunidade acadêmica sobre tal demanda. Segundo a pesquisadora, o processo de implementação da referida Lei vinha ganhando força no interior da universidade, impulsionado pelo crescente acesso de militantes, discentes e docentes negros(as) e não negros(as), que lutavam, reivindicavam e desenvolviam inúmeras estratégias de promoção da igualdade racial que, aos poucos, vinham sendo incorporadas pela instituição.

Uma das iniciativas mencionadas por Nogueira (2017, p. 92), como resultado da mobilização negra fora e dentro da universidade, aliada a uma crescente “sensibilização” das e dos gestores, foi, justamente, a Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais: História Africana e Cultura Afro-brasileira. Segundo ela,

durante o ano de 2013, os estudantes da UFMG ocuparam a Reitoria da Universidade como forma de resistir à presença das forças armadas que utilizavam o *campus* como base, em um período (realização da Copa das Confederações) marcado por muitas manifestações populares e forte repressão. Foram organizadas comissões junto ao conselho universitário, e depois de muita resistência e luta, a Reitoria da Universidade se comprometeu com algumas das demandas colocadas pelos estudantes.

2 Entende-se como negro pessoas autodeclaradas – pretos e pardos – de acordo com a classificação censitária adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dentre os pontos demandados pelos estudantes, se destaca o pedido de comprometimento institucional com a incorporação das Diretrizes Curriculares para Relações Étnico-Raciais.

No ano seguinte, em 2014, as demandas por maior comprometimento institucional da UFMG foram reforçadas pela realização da Conferência “Os cursos de Licenciaturas e a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais, Cultura Afro-brasileira e História da África no currículo da educação básica”. A Conferência foi organizada pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG³ e proferida por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das DCNERER. Na ocasião a sua realização contou com amplo e diversificado público discente e docente e com a presença do Pró-reitor de graduação da UFMG à época, Ricardo Takahashi.

Esse momento foi estratégico para pensar iniciativas políticas e pedagógicas de combate ao racismo e de promoção da ERER nos currículos da instituição. Entre outras reflexões potentes feitas por Petronilha na ocasião, se destacaram aquelas já inseridas no Parecer CNE/CP nº 3/2004 de sua autoria, que reforçaram o fato de que a Lei nº 10.639 não previa o deslocamento do foco eurocêntrico, observável nos currículos da educação em todos os níveis e modalidades, para um enfoque afrogênico.

De acordo com Petronilha, o que se pretendia era a ampliação dos currículos da educação básica e da educação superior para tratarem das contribuições histórico-culturais dos povos do continente africano e promover a análise do processo de construção da identidade nacional com base em três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.

3 No ano de 2022, o Programa celebrou seus vinte anos de resistência. No decorrer desse período, o “Ações”, enquanto Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB), “passou a ocupar o centro do debate sobre a questão da democratização da educação no ensino superior brasileiro, ocasionando mudanças substantivas no campo educacional” (PRAXEDES, 2021, p. 77), no âmbito institucional da UFMG. Sediado na Faculdade de Educação (FaE/UFMG), dentre suas diversas ações de ensino, pesquisa e extensão, a sua contribuição se deu por meio da luta coletiva de ampliação e democratização da presença negra (tanto de estudantes, quanto de produção e ações acadêmicas) na Universidade. Idealizado pela Professora Doutora Titular Emérita Nilma Lino Gomes e pelo Professor Doutor Titular Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, as ações por ele desenvolvidas são coordenadas pelo Núcleo Gestor que é composto por servidores(as) docentes e técnicos, estudante de pós-graduação, professoras da educação básica, movimento negro. Em linhas gerais, o Programa busca articular, atividades de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização, em torno de abordagens como educação, cultura, políticas públicas, formação de professores e relações raciais, entre outros. O trabalho realizado estrutura-se a partir de cinco linhas de ação, quais sejam: a) Ações na UFMG; b) Pós-graduação; c) Pesquisa; d) Relação com a Educação Básica; e) Internacionalização.

Podemos afirmar, portanto, que o momento de concepção daquilo que veio se transformar, posteriormente, no currículo da Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais: História da África e Cultura Afro-brasileira começou a ser concebido no referido evento organizado pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG.

Desde o projeto original, a Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais: História da África e Cultura Afro-Brasileira tem como objetivo potencializar a discussão sobre a presença das matrizes africanas no repertório da cultura humana, com especial atenção à sua influência nos modos de ser, de sentir e de pensar na sociedade brasileira. O que se pretende é a ampliação dos currículos para tratar das contribuições histórico-culturais dos povos do continente africano e promover a análise do processo de construção da identidade nacional com base em três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.

A Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais: História da África e Cultura Afro-Brasileira constitui, por um lado, os meios adequados para que a UFMG venha a atender ao disposto na legislação. Por outro lado, indo além do atendimento “nominal” à lei, esta Formação Transversal tem o propósito de tornar acessível aos estudantes de graduação uma temática que vem adquirindo crescente importância no meio acadêmico, e que já vem mobilizando um significativo esforço, nas dimensões da pesquisa e da extensão, por parte de docentes da UFMG que integram diferentes departamentos. Sendo assim, a execução dessa Formação Transversal ocorre por meio da articulação de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento científico – educação, letras, história, comunicação, arquitetura, ciências sociais, antropologia – e a contribuição de outros campos de conhecimento, como saberes tradicionais e a arte, e grupos de pesquisa, coletivos e intelectuais que não se vinculam exclusivamente à universidade. Essa ampla articulação é composta ainda pela Diretoria de Ações Afirmativas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e, nessa parceria, estudantes negros e negras na UFMG que têm nessa Formação Transversal um lugar e oportunidade de encontro, acolhida e aprofundamento de saberes, reflexões e fortalecimento para uma permanência acadêmica bem-sucedida.

Originalmente, o plano curricular da Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais: História da África e Cultura Afro-Brasileira compunha-se de dois eixos de disciplinas de conteúdo fixo e um eixo de disciplinas e atividades acadêmicas de conteúdo variado sendo:

QUADRO I. Matriz Curricular Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais

Conteúdo Fixo	Conteúdo Variado
Eixo História da África: ▪ História da África I – Sociedades e culturas ▪ História da África II – Colonialismos e independências ▪ História intelectual da África As sociedades africanas atuais: aspectos sociais, econômicos e políticos ▪ História e cultura afro-brasileira	▪ Tópicos em linguagens e etnicidade da população afro-brasileira ▪ Seminários Internacionais Ciclos de palestras e eventos promovidos pelo Centro de Estudos Africanos ▪ Oficinas sobre aspectos da cultura africana e afro-brasileira ▪ Tópicos em estudos e pesquisas afro-brasileiros ▪ Disciplinas da Formação Transversal em Saberes Tradicionais
Eixo Cultura Afrobrasileira ▪ Racismo e antirracismo no Brasil ▪ Estado, sociedade e a produção da desigualdade racial ▪ Movimentos sociais e legislação antirracista ▪ Juventude negra, gênero e infância ▪ Práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais ▪ Educação das relações étnico-raciais e a questão racial na escola	

Fonte: Projeto Pedagógico Formação Transversal

Para integralização da Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais o(a) estudante deveria cumprir, no mínimo, 360 horas em atividades acadêmicas, sendo pelo menos 180 horas dentre as atividades relacionadas aos núcleos de conteúdo fixo. O plano curricular poderia ser composto livremente pelo(a) graduando(a), sem qualquer exigência de pré-requisitos ou obrigatoriedade de disciplinas específicas. O conjunto de “conteúdo variável” compunha um elenco dinâmico de atividades que permitiriam a abordagem de discussões sempre atualizadas e a experimentação de propostas pedagógicas não convencionais.

SOBRE A RETERRITORIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM CURRÍCULO ACADÊMICO

A diáspora africana consistiu em deslocamento forçado que desterritorializou trajetórias de vida, práticas sociais e culturais em um contexto de violência extrema e desumanização. Por isso, reterritorializar solicita uma perspectiva afrogênica, ou seja, que coloque em foco a maneira de ser e saber, as interpretações e os estilos africanos e afrodescendentes para “equilibrar, completar, corrigir as histórias e interpretações das Américas que todos aprendemos” (WALKER, 2018, p. 16).

Há outras epistemologias em curso, marcadas por teorizações que admitem instabilidades, interpretações metodologicamente posicionadas e renovação conceitual. Essa é a chave da afrodiáspora: não a dispersão dos africanos pelo globo, mas o encontro, em todo o mundo, de comunidades que utilizam conhecimentos e habilidades trazidos da África na formação de novas sociedades. Como nos lembra Sheila Walker (2018), conhecemos os mapas coloniais, aqueles que dividem os continentes América e África em países que falam os idiomas dos colonizadores. A proposta da Formação Transversal em Relações Raciais: História da África e Cultura Afro-brasileira coloca em discussão mapas que nos unem a partir de um conjunto de conhecimentos produzidos na encruzilhada entre a sobrevivência e a criação. Uma cartografia entendida como um conjunto de mapas de conhecimentos que nos juntam “não só pela escravidão e por suas sequelas, que são inegáveis, mas também pela recomposição da África no contexto ultramar, com elementos ancestrais vinculados a elementos culturais escolhidos ou impostos nesse novo mundo” (WALKER, 2018, p. 20).

Nessa formação, partimos do pressuposto de que o legado afrodiaspórico tem se constituído a partir da confluência de múltiplas linguagens. Sendo assim, apontamos a interdependência entre memória, corpo, oralidade e tecnologias como elementos que têm orientado nossos esforços na constituição de territórios educativos agenciados pela afrodiáspora. Essa concepção conduz a desarticulação de componentes estáveis no percurso formativo acadêmico. Sob esse pressuposto, outros dispositivos foram impulsionados: performances, oficinas, ciclos de conversa, contação de história, incursões a outros territórios de conhecimento – passaram a compor um percurso interativo que valoriza a oralidade. Nas palavras do historiador da África, J. Vansina, “seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, ausência do escrever (...) a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (VANSINA, 2010, p. 140).

As inovações dessa proposta de circulação de conhecimentos nem sempre se conformam aos enquadramentos do currículo acadêmico. Ampliar temas e tempos de formação; viabilizar encontros com outros campos de conhecimento; transbordar os limites conquistados na regulamentação do currículo: esses foram alguns deslocamentos instigados nas frestas da organização curricular. No ano de 2022, a primeira matriz curricular foi atualizada de modo a garantir mais flexibilidade na organização de conteúdos. Passamos para uma organização com base em dimensões emergentes no estudo das relações raciais com destaque para as dimensões:

a) Territorial: identidade territorial e o componente racial (localização da população negra, tanto no espaço físico quanto em espaços de poder); quilombos, mocambos e terras de preto; territorialidade dos terreiros de candomblé, capoeira, hip-hop e outras formas de territorialização que ocupam ruas e praças; territórios virtuais ocupados pela população negra. Diáspora – movimento de desterritorialização e cultura afrodiaspórica; b) Representação sobre o corpo negro: o negro na representação das formas artísticas; artistas negros; mídia e racismo; representação do negro na mídia; representações e debates sobre o corpo negro do ponto de vista biológico; c) Discursiva: a presença negra na arte e a arte negra – literatura, cinema; literatura afro-brasileira e africana; música, dança, teatro, artes visuais e outras formas de produção da estética negra; d) Direito: a negação e o reconhecimento da presença negra no Brasil; direitos sociais e acesso da população negra no Brasil; raça e mercado de trabalho; direito penal e abolicionismo; e) Organização social e política: Movimentos negros; políticas específicas para população negra; f) Educativa: aspectos das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e nas escolas, bem como as diversas ações, projetos e atividades que, implementadas por instituições escolares em diferentes momentos da história brasileira, têm procurado alterar os padrões de relações raciais vigentes em nossa sociedade; g) Epistêmica: formas de teorizações não ocidental que admitem instabilidades, interpretações metodologicamente situadas, renovação conceitual; religiosidade e cosmologias.

Essas dimensões se desdobram em atividades acadêmicas denominadas disciplinas, valendo-se da estrutura estabelecida para a disseminação de conhecimentos acadêmicos. Integram a dinâmica das disciplinas: incursões em espaços da cidade; diálogos com mestres de saberes, ativistas e sujeitos coletivos que produzem conhecimentos afrodiaspóricos; atividades práticas de investigação e produção em diferentes modalidades de linguagens afro-brasileiras; encontros com diferentes campos de conhecimento externos ao campo científico, com grupos de pesquisa e de extensão na UFMG e outras universidades, com o Centro de Estudos Africanos/DRI e com a Diretoria de Ações Afirmativas da UFMG/PRAE. Os docentes dessa Formação pertencem a diferentes unidades e departamentos da UFMG e podem atuar de maneira individual ou conjunta na oferta de uma mesma atividade.

A organização da oferta prevê a inexistência de pré-requisito e nenhuma disciplina é obrigatória. Para a integralização curricular, devem ser concluídas, no mínimo, 300 horas em atividades acadêmicas.

A atual matriz curricular da Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais está organizada com as seguintes atividades acadêmicas curriculares:

QUADRO II. Matriz Curricular Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais

	Disciplina	Carga Horária
1	Educação para as relações étnico-raciais e a questão racial na escola	60
2	Práticas Políticas e Pedagógicas de Enfrentamento ao Racismo e Desigualdades Raciais	60
3	Tópicos em Estudos Africanos e Afro-brasileiros	60
4	Tópicos em Linguagens e Etnicidade da População Afro-brasileira	60
5	Tópicos em conhecimentos e territorialidades afro-brasileiras	60
6	Tópicos em História e Cultura Afro-Brasileira	60
7	Tópicos em relações étnico-raciais e interculturalidade	60
8	Tópicos Sobre Aspectos da Cultura Africana e Afro-brasileira	30
9	Tópicos sobre conhecimentos afrodiaspóricos e interculturalidade	60
10	Tópicos sobre Juventude Negra	60
11	Tópicos sobre Racismo e Antirracismo no Brasil	60

Fonte: Projeto Pedagógico Formação Transversal

Em sua execução, os dispositivos adotados não apenas deslocam as noções disciplinares que configuram currículos, pois não se trata de lances interdisciplinares ou transdisciplinares, nem da oposição binária disciplina-indisciplina. Os dispositivos curriculares dessa Formação Transversal se manifestam como atos que possibilitam que a diversidade de conhecimentos ganhe materialidade em formas experimentais, livres para descobertas e reconfigurações a cada oferta.

ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO FORMATIVA ANTIRRACISTA: RETERRITORIALIZAÇÕES NAS FRESTAS DO CURRÍCULO

Os deslocamentos empreendidos no currículo acadêmico dessa Formação Transversal ocorrem em variadas dimensões. Para os limites desse artigo trazemos a descrição de uma atividade acadêmica que buscou integrar diferentes

disciplinas ofertadas na Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais no segundo semestre de 2022.⁴ Com vistas à complexidade da produção do conhecimento antirracista foi realizado o trabalho de campo, juntamente com os(as) graduandos(as) negros(as) e não negros(as) de diferentes cursos de graduação da UFMG, no Quilombo da Chacrinha dos Pretos que se localiza no município de Belo Vale, região Metropolitana Belo Horizonte, as margens do Rio Paraopeba, dividida por uma estrada de ferro e próximo a Serra dos Mascates. As ruínas que formam o sítio arqueológico Quilombo da Chacrinha são tombadas como Patrimônio Histórico pelo Decreto Municipal de nº 1249/2011. Reconhecida como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares em 2007, a Chacrinha dos Pretos possui cerca de 140 habitantes.

Presume-se que os moradores da comunidade são descendentes de africanos(as) escravizados(as) que trabalhavam forçadamente na fazenda de Boa Esperança que pertencia o Barão do Paraopeba. A comunidade tem característica de uma vila, com a presença de quintais e ruas estreitas arborizadas. Conta com uma escola quilombola, que oferta ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de igrejas católica e evangélica e bares. Cabe destacar o restaurante Sabor de Quilombo que pertence à líder quilombola Tuquinho. A conquista da Associação Comunitária da Chacrinha (ACC) foi resultado de muita luta coletiva e de resistência comunitária.

4 A realização dessa atividade contou com o apoio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG) por meio do financiamento da alimentação estudantil, da Direção da Faculdade de Educação (FaE/UFMG) com a disponibilização do transporte e dos docentes responsáveis pelas disciplinas com o rateio financeiro para subsidiar da diária do motorista. Participaram da atividade de integração formativa antirracista as seguintes disciplinas: Oficina sobre aspectos da cultura africana e afro-brasileira: nas pegadas da oralidade e das memórias afrodescendentes, ofertada pela mestrandia em educação Magna Cristina de Oliveira (servidora da UFMG) e o professor Josiley Francisco de Souza (professor FaE/UFMG), Estudos Africanos e Afro-brasileiros Percursa: cartografias das africanidades em Belo Horizonte, ministrada pela doutora em história Josemeire Alves Pereira (Gestora Institucional da Associação Cultural Casa do Beco) e o professor Cristiano Cezarino Rodrigues (EA/UFMG) e Movimentos Sociais e Legislação Antirracista conduzida pelo professor Natalino Neves da Silva (FaE/UFMG). Inicialmente, a proposição de realização do trabalho de campo foi feita por Magna e Josiley para ser efetivada com a disciplina Oficina. Após diálogos estabelecidos a ideia inicial foi ampliada para as demais ofertas que estavam em curso no referido semestre letivo.



Foto 1: Portão de entrada da Fazenda Boa Esperança. Fonte: Arquivo pessoal

Interessante notar que muitos dos(as) participantes não haviam feito nenhum tipo de atividade de caráter integrativo na Formação Transversal até aquele momento. Nesse caso, a realização do trabalho de campo, além de proporcionar o conhecimento da experiência vivida pela comunidade quilombola em relação aos enfrentamentos necessários para a sua preservação, possibilitou também trocas de afetos políticos e emancipatórios ocasionadas a partir dos encontros intersubjetivos ocorridos, conforme mencionado pelo professor Cristiano Rodrigues, da Escola de Arquitetura da UFMG,

O trabalho de campo foi uma experiência muito significativa, pois nos colocou em contato com uma realidade tão próxima, mas ao mesmo tempo tão distante dos nossos dilemas urbanos. Além disso, pude compreender melhor a dimensão da luta contra o colonialismo e contra o racismo no aqui e agora, bem como no passado. A Fazenda Boa Esperança é um emblema de um tempo, de um sistema de construção de um país que vemos atualizado hoje, funcionando com dispositivos ainda mais sofisticados. Por outro lado, vemos que a luta já ancestral da Comunidade da Chacrinha nos aponta que os modos de vida, os imaginários e a construção de outras narrativas são possíveis. Consigo ver a vida brotando em lugares improváveis, em contextos aparentemente desfavoráveis. Vidas significativas que conseguem confrontar as adversidades com outras maneiras de vivenciar o mundo. Foi tudo muito impactante e fiquei muito afetado por tudo o que experimentei na visita.

Na percepção dos(as) estudantes, realizar atividades de integração formativa antirracista contribuiu para aproximar as discussões teóricas realizadas em sala com a prática social de luta e resistência criativa encontrada pela comunidade quilombola. Nessa perspectiva, Ana diz que “Adorei o [trabalho de campo] do início ao

fim! A troca com meus colegas de outra matéria, com os(as) professores(as) e com o pessoal do quilombo. Além do ambiente de afetividade que senti durante toda viagem. Foi incrível! Aprendi muito, liguei pra minha vó, falei pra minha mãe, contei pra todo mundo sobre.” (graduanda do Curso de Ciências Sociais, Disciplina Movimentos Sociais e Legislação Antirracista).

Os saberes compartilhados por Tuquinha no restaurante, na horta comunitária e nas ruínas; a tomada de conhecimento do confronto sociorracial que a comunidade quilombola enfrenta em relação à especulação imobiliária, o desafio de preservar a tradição da cultura afro-brasileira mediante os princípios religiosos neopentecostais contribuíram para produzir um conhecimento afrodiaspórico situado, como narram os(as) discentes participantes:

Muito bom! Melhor atividade da UFMG da VIDA. Muito boa, capacidade de conhecer outros alunos(as) racializados(as) e me sentir acolhida pela comunidade acadêmica. Muito por entender a realidade de resistência quilombola. Que poderia ter a continuação para território de retomada indígena na mesma região. (Maria, graduanda do Curso de Letras, Disciplina Estudos Africanos e Afro-brasileiros Percursa: cartografias das africanidades em Belo Horizonte)

A resistência que dá origem aos quilombos se mostra uma realidade contínua, devido aos diversos enfrentamentos que estão presentes. As situações relatadas pela liderança do quilombo mostram como esse espaço continua sendo alvo de preconceito e ataques. Essa visita me permitiu entender o quilombo como um local de resistência e união. (Késia, graduanda do Curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, Disciplina Movimentos Sociais e Legislação Antirracista)

Gostei muito de ir a campo visitar um quilombo, apesar da gente estudar e entender a importância da existência dos quilombos, quando a gente vê presencialmente e escuta as pessoas que estão vivendo ali e o que elas passam, tudo faz mais sentido e a importância é vivenciada e nos toca profundamente, fazendo com que tenhamos outras percepções da vida. A ida a campo me fez perceber melhor a importância do Estado e seu papel na preservação dos bens históricos e culturais, me fez ter um olhar mais direcionado para a questão da monocultura e da diversidade de plantas comestíveis que possuímos e não se é falado. (Lorena, graduanda do Curso de Filosofia, Disciplina Movimentos Sociais e Legislação Antirracista).

Conhecer a história que faz parte da minha que ficou encoberta pelas facetas do racismo foi como virar uma chave que não pode ser desvirada. Fomos sequestrados, explorados, comercializados, demos nosso sangue e nosso suor e ainda hoje não somos reconhecidos e sequer aceitos ou respeitados. Na Fazenda Boa Esperança e no Quilombo ficou muito evidente como as relações étnico-raciais acontecem de forma desajustada desde a colonização até os dias atuais. Ajudou a perceber a modernização dos mecanismos da discriminação hoje: começou com o apagamento da identidade, destacam-se o peso e o tamanho das rochas utilizadas na construção da casa grande, o ambiente sombrio reservado para isolar e castigar fisicamente os escravizados; hoje temos os boicotes e a resistência das autoridades municipais pela manutenção da escolarização dentro quilombo, o forte desrespeito às tradições africanas, a ocupação desleal de terras em detrimento dos remanescentes quilombolas. (Érica, servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MG, Disciplina Movimentos Sociais e Legislação Antirracista).

O trabalho de campo permitiu aos(as) estudantes vivenciarem a reterritorialização de conhecimentos afrodiaspóricos efetivados por meio das experiências de lutas no território quilombola. Eles(as) compreenderam que para a comunidade preservar os saberes afrodiaspóricos, é necessário realizar diversos enfrentamentos sociorraciais. Das dificuldades enfrentadas de caráter material e simbólico, cabe ressaltar as formas criativas e potentes agenciadas pela comunidade. É por meio delas que esses saberes reexistem e são passados para as novas gerações.



Foto 2: Ruínas da Chacrinha. Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

Ao concluir esta breve apresentação da Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais: História da África e Cultura Afro-Brasileira, retomamos a indagação inicial: é possível ensinar conteúdos que se desconhece? Nesses anos de desenvolvimento da Formação Transversal, temos percebido a relevância dessa questão. Afinal, aprender é um ato que tem por base a troca de conhecimentos. Traçar um plano curricular aberto a essa possibilidade é um desafio que as Formações Transversais enfrentam. Onde buscar os conteúdos de uma educação antirracista senão nos processos de aprendizagem apagados, nas histórias silenciadas ou mal contadas, nos enfrentamentos cotidianos da população negra pelo direito de existir? O currículo dessa Formação Transversal reflete essa busca no modo como articula dispositivos para colocar dentro das margens curriculares conteúdos que estavam fora. Reterritorializar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília: DF, 10 jan. 2003. Seção 1. n. 8, p. 1.
- BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília: DF, 11 mar. 2008, n. 48, p. 1.
- BRASIL. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. *Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação*. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BRASIL. Resolução Nº1, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação de relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília: DF, 22 jun. 2004, n. 118, p. 11.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré B. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – Percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, v. 34, s./n., p. e192224, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/educar/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003. *Educar para todos*, Brasília, Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000260516>>. Acesso em: 16 abr. 2025.

- NOGUEIRA, Audrey Michele. *A implementação da Lei Nº 10.639/03 em cursos de formação de professores: O discurso institucional da UFMG*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BAMNFQ/1/audrey_michele_nogueira_disserta_o_revisada_2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da Lei Federal Nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/GmKPstrwnR3G5G43fkysRSs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- PRAXEDES, Vanda Lucia. Histórias de lutas, desafios e protagonismos no campo da educação das relações étnico-raciais: O caso do Programa de Ações Afirmativas na UFMG na sua primeira década (2002-2013). *e-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte*, v. 14, n. 1, p. 74-90, 2021. Disponível em: <<https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/3320/1672>>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História Geral da África I*, Brasília: Ministério da Educação, v. I, 2010. p. 139-166. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000042767_por>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- WALKER, Sheila S. *Conhecimento desde dentro: Os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias*. ANTUNES, Viviane C. (Trad.). Rio de Janeiro: Kitabu Editora, 2018.

ANDRÉ GUIMARÃES BRASIL
CÉSAR GUIMARÃES
LUCIANA DE OLIVEIRA
PEDRO ASPAHAN

CAPÍTULO 12

Formação Transversal em Saberes Tradicionais

Ação concreta de descolonização da universidade

INTRODUÇÃO

Criada em 2014, a Formação Transversal (FT) em Saberes Tradicionais é animada por uma dupla vocação. Por um lado, representa o passo seguinte às políticas de ações afirmativas, buscando potencializar suas consequências, na medida em que as universidades não apenas passam a acolher estudantes negros, negras, indígenas e vindos das classes populares, mas também lhes oferecem uma pluralidade de conhecimentos, incluindo aqueles que lhes são próprios ou próximos, e não exclusivamente os de origem eurocêntrica. Para tanto, busca-se aproximar, simetricamente, os conhecimentos acadêmicos e os saberes provenientes dos modos de experimentar e conhecer o mundo das matrizes indígenas, afrodiaspóricas e populares. A FT em Saberes Tradicionais busca, nessa senda, inovar tanto no domínio pedagógico (ao propor outros modos de transmissão do conhecimento) quanto no epistêmico (ao incorporar outras matrizes de saberes que não aqueles manejados pelos protocolos consolidados pela academia). Com isso, a universidade pode abrigar e incluir discentes vindos de grupos étnicos e populações tradicionais ou de classes sociais desfavorecidas, cujos saberes são correntemente negados ou ignorados pelas modalidades estabelecidas de

produção e transmissão que, se chegam a enxergá-los, os colocam no lugar de objetos do conhecimento. A essa mudança de perspectiva, o antropólogo José Jorge de Carvalho (2018) chamou de refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras.

O ambiente do encontro e da construção de comunidades de aprendizagem em torno de mestres e mestras tem gerado processos de invenção e criação partilhada em diferentes contextos, linguagens e formas de aliança nos campos da pesquisa e do ativismo, das trocas nos territórios e na universidade, bem como a criação de protocolos para esses encontros. O encontro de saberes que começa com uma disciplina na FT não se encerra nela, pois agencia uma rede de encontros heterogêneos que se expandem para além de objetivos previamente determinados. Neste capítulo, apresentaremos uma breve contextualização histórica da criação e consolidação da FT em Saberes Tradicionais nos últimos dez anos, assim como três caminhos de invenção que ela germinou: 1) as produções audiovisuais e os projetos editoriais que, cada um a seu modo, visam multiplicar o acesso aos saberes baseados na oralidade, na corporeidade, nas práticas performáticas e na memória longa; 2) a promoção de um conhecimento mais completo e complexo das lutas dos povos, especialmente aquelas por terra e território, por respeito, autonomia e autodefinição; 3) a concessão do título de Notório Saber para mestres e mestras de saberes tradicionais, reconhecimento que corrobora a necessária reparação histórica das injustiças epistêmicas, além de destacar como tais conhecimentos – ciências, filosofias, histórias, artes e tecnologias – são essenciais às universidades por criarem e convocarem a uma nova imaginação acerca de sua relação com a sociedade.

DO BEM *COMUM* À CRIAÇÃO DO PROGRAMA

A Formação Transversal em Saberes Tradicionais acolheu, em uma década de existência, mais de uma centena de mestras e mestres das culturas afro-brasileiras, indígenas e populares, como se pode ver em nosso site (<https://www.saberestradicionais.org>). A criação da FT possui um antecedente de importância decisiva na eleição dos princípios – epistêmicos, políticos, éticos e pedagógicos que a orientam: as edições do Festival de Inverno da UFMG nos anos de 2012, 2013 e 2014, sob a égide do conceito de *Bem Comum*. Inspirado pelos modos de vida das comunidades tradicionais, e em particular pela hospitalidade concedida ao Outro, pela primeira vez na história deste festival, os especialistas e artistas legitimados pelo campo acadêmico foram substituídos pelo protagonismo

dos rezadores, cantores, xamãs e cineastas indígenas; rainhas, capitães e caixeiros dos Reinados do Rosário; mães de santo do candomblé e mestres dos visungos (cantos de trabalho dos escravizados das regiões de mineração). A inquietação trazida por essa experiência levou-nos a realizar na UFMG algo similar à iniciativa que José Jorge de Carvalho conduzia na UnB desde 2010: o Encontro de Saberes.¹ As conversações que se seguiram posteriormente, entre os professores-curadores que participaram dos festivais de Inverno de 2012, 2013 e 2014 e os dirigentes da UFMG, culminaram na criação de uma disciplina experimental, acolhida no âmbito das Formações Transversais, recém-criada pelo pró-reitor de graduação, prof. Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi, que nos apoiou vivamente, assim como a vice-reitora à época, Profa. Sandra Goulart de Almeida.

Foi Dona Tiana de Oxóssi, do quilombo Carrapatos de Tabatinga (Bom Despacho, MG), quem deu a primeira aula na nossa futura Formação, que foi aberta com este canto, acompanhado pelo atabaque que ela tocava: “Eu vim de muito longe/sem conhecer a ninguém/Eu vim colher uma rosa/nesse plenário tem”. Em seguida, para nossa surpresa, ela improvisou: “Senhores professores, é o chefe da Nação/Se não fosse os professores, não tinha essa Nação”. Nossa convidada, que vinha de muito longe – por força, tristemente, da pronunciada e injusta distância epistêmica que a própria universidade estabelecera entre o mundo dela e o nosso –, é ela mesma quem transformava – em ato, na sua performance dirigida aos professores e alunos – a sala de aula em um espaço hospitaleiro. Somente a presença das mestras e dos mestres entre nós – em sua dimensão sensível, com suas falas, gestos, cantos, atitudes corporais e práticas materiais – é que tem força para descolonizar e alterar os espaços da universidade.

1 Sob a coordenação de José Jorge de Carvalho, o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI-CNPq), engajado na defesa e instauração de políticas de cotas, foi o primeiro a acolher – em um programa institucional sistematizado – os saberes indígenas, afro-brasileiros e populares, até então excluídos de nossas universidades pela matriz epistêmica eurocentrada.

UMA DÉCADA, MAIS DE UMA CENTENA DE MESTRAS E MESTRES

A tabela a seguir demonstra a marcante diversidade dos saberes que as mestras e mestres trouxeram consigo ao longo dos anos:

UNI 050	
Saberes Tradicionais – Artes e Ofícios (90 h)	
1	Curas e cuidados (2015-1)
2	Catar folhas: saberes e fazeres do Povo de Axé (2016-1; 2017-2)
3	Os Saberes da Capoeira Angola (2016-1)
4	Danças, cantos, toques e instrumentos tradicionais (2018-1)
5	Políticas da terra (2018-2)
6	Seminário em Pragmáticas da Imagem II: Mestres dos Saberes Tradicionais Indígenas, Quilombolas e dos Povos de Terreiro – Pós-Graduação em Comunicação Social (2018-2)
7	Escolas da Terra (2020-2)
8	Direito à Existência – Territórios e Conflitos (2021-1)
9	Do seio ao solo: vivenciar os saberes das matriarcas quilombolas (2021-2)
10	Artes e culturas de Ifá (2021-2)
11	Arquitetura, cerâmica e culinária Xacriabá (2022-2)
12	Saberes e fazeres da terra (2023-2)
UNI 052	
Saberes Tradicionais – Línguas e Narrativas (30 h)	
1	Pensamento e ação comunicacional nas comunidades tradicionais (2017-1)
2	Língua e cultura Yorubá (2022-1)
UNI 053	
Saberes Tradicionais: Cosmociências (60 h)	
1	Cinema e pensamento: Kino-Maxakali (2015-1)
2	OjuhuÑeë/MbopajeÑeë Encontrar a Palavra / Encantar a palavra (2015-2)
3	Culinária e construção Xakriabá (2015-2)
4	O livro vivo Huni-Kuin: narrativas, plantas e imagens (2015-2)
5	Cinema, Pensamento e Política Xavante (2015-2)
6	Culinária e construção Xakriabá (2016-1; 2018-1)

CONTINUA →

7	Confluências quilombolas contra a colonização (2017-1)
8	Arte da Miçanga (2017-2)
9	Catar folhas: saberes e fazeres do Povo de Axé (2016-1; 2017-2)
10	Saberes e Fazeres Cantados (2018-1)
11	Construção da casa Maxakali (2018-2)
12	Chamando o mato de volta (2019-1)
13	Artes e performatividades comunitárias (2021-2)
14	Saberes do Batuque (2021-2)
15	Saberes e fazeres da terra (2022-2)
16	Na companhia de Caboclos e Encantados: saberes de luta e de cura (2023-2)
UNI 051	
Saberes Tradicionais: Artes (30 h)	
1	Saberes e Fazeres Cantados (2018-1)
2	O clima da educação e das artes em Muã Mimatxi: imagem e oralidade para enfrentar a monotonia, a monocromia e a monocultura (2023-2)
UNI 209	
Saberes Tradicionais: Artes e Poéticas Ancestrais (60 h)	
1	A palavra que zela & quem zela por ela (2022-1)
2	Capoeiragem e memória nas Gerais (2022-2)
3	Reinado Mineiro: cosmologias e performances afrodiaspóricas (2023-1)
4	Giras de saberes da ancestralidade Bantu/indígena (2024-1)
5	Caravana de Angola (2024-1)

Tivemos ainda a oferta de disciplinas partilhadas com outras formações transversais, a saber: Ingira de Ingoma: Africanias (UNI 052), pela FT em Culturas em Movimento e Processos Criativos (2015-1); Tópicos em Direitos Humanos B: Perspectivas contemporâneas (UNI 111), pela FT em Direitos Humanos (2021-1); Tópicos em Cultura em Movimento D: Cinema na mata – sons, imagens, interculturalidade (UNI 218), pela FT em Culturas em Movimento e Processos Criativos (2023-1); Tópicos sobre aspectos da cultura africana e afro-brasileira: aprender na escola da natureza (UNI 226), pela FT em Relações Étnico-raciais, história africana e cultura afro-brasileira (2024-1).

Diante do variado repertório de disciplinas vinculadas aos saberes tradicionais, oferecidas pela rede das atuais dezoito universidades brasileiras que sustentam tal iniciativa (UNB, UFMG, UFJF, UFVJM, UEMG, UFF, UFRJ, UNIRIO, UNIFESP, UFRGS, UFPA, UECE, UFCA, UNILAB, UFSB, IFRR, UFT, UFG), José Jorge de Carvalho (2023) concebeu um instrumento metodológico – denominado epistemômetro – para avaliar o grau de descolonização curricular que a presença de tais conhecimentos provocou no quadro do ensino superior em nosso país. Para tanto, ele dirige sete indagações às nossas universidades: 1) Quais são os cursos, temas e bibliografias dedicados aos povos tradicionais? 2) Questiona-se as elites que controlam e monopolizam o conhecimento acadêmico? 3) Escutamos vozes e línguas variadas, atravessadas pelas interseccionalidades de raça, gênero e classe? 4) Busca-se a validação de teorias, metodologias e formulações conceituais desenvolvidas pelos mestres com base na sua relação intrínseca com os modos de vida e de pensamento das comunidades? 5) Em que medida se faz valer a adoção das epistemologias do cosmos vivo, em oposição à ciência ocidental, que toma seus objetos de estudo como coisas inertes, desprovidas de agência? 6) É reconhecida a imanência dos princípios epistêmicos aos modos de vida das comunidades indígenas e afro-brasileiras? 7) Por fim, nossas universidades reconhecem as proposições civilizatórias presentes em formulações como o Ubuntu dos povos banto ou o Axé dos povos de terreiro?

A PARTILHA DAS IMAGENS

Desde o início, a mediação das imagens (da fotografia, do cinema e do audiovisual) está no cerne da FT em Saberes Tradicionais na UFMG. Crescentemente, as imagens se mostraram um recurso de transmissão dos saberes tradicionais nos territórios e comunidades, e para além deles, um domínio de construção compartilhada de conhecimento com mestras e mestres, em processos que não dependam da mediação exclusiva (e muitas vezes excludente) da escrita. Feitos de modo compartilhado com as pessoas nos territórios, os filmes têm se mostrado também um recurso de visibilização, para um público mais amplo, das lutas pela terra, pela defesa de direitos, em situações de constantes assédios, ataques e violações sofridas pelas comunidades indígenas, quilombolas e de terreiros. Projetos de extensão que abrigaram entre suas atividades oficinas de formação audiovisual, no sentido de permitir que as próprias pessoas das comunidades produzissem suas imagens, também foram inspiradores.²

2 Citamos dois destes projetos: o primeiro, coordenado pela professora Rosângela de Tugny,

A presença das imagens nas atividades de formação e pesquisa junto aos Saberes Tradicionais se faz notar de várias maneiras: em um primeiro conjunto, pode ocorrer por meio da exibição de materiais audiovisuais trazidos pelas mestras e mestres, sejam aqueles que eles próprios produziram, sejam aqueles que nos indicam como possibilidade de conversa com os estudantes. Mais fortemente, algumas disciplinas foram, de fato, estruturadas a partir do trabalho com as imagens desenvolvido pelos mestres e mestras. Um exemplo disso é o curso *Cinema e Pensamento Kino Maxakali*, conduzido por Isael e Sueli Maxakali,³ cujas conversas se moveram pelas imagens que eles nos trouxeram, produzidas por eles mesmos e outros parentes maxakali_tikmũ'ün. Ou ainda, no ano seguinte, a disciplina *Cinema e Pensamento Xavante*,⁴ na qual o cineasta pioneiro Divino Tserewahú conduziu as aulas, acompanhado de dois anciãos de sua aldeia, em Sangradouro (MT): Benjamin Wa'Aihö e Paixão Wa'umhi.

Esse conjunto de atividades, com centralidade na exibição comentada de imagens, ganhou um desenho peculiar, mais recentemente, com a disciplina *Cinema na mata*.⁵ Nela, filmes documentários realizados em situações de interculturalidade nos mais diversos territórios do país foram exibidos ao ar livre, sempre seguidos por uma conversa com mestres e mestras convidados, muitas vezes os próprios realizadores ou realizadoras dos filmes. Para além da presença das imagens como constituidoras da experiência de algumas disciplinas, a FT em Saberes Tradicionais, desde o início, cuidou de fazer o registro das atividades compartilhadas com os mestres e as mestras, em um acervo audiovisual que foi se tornando crescentemente rico, plural, inventivo e cuidadoso em sua relação com as pessoas e os saberes que eles compartilhavam.

No caso das *videoaulas*, por exemplo, o desafio está em filmar os cursos, em situações muito variáveis: desde o gesto e movimento dos corpos, até as situações de concentração durante a execução, a variação na modulação da voz dos mestres (seja em canto solo ou conjunto, em falas suaves sussurradas,

Imagem-corpo-verdade: trânsito de saberes Maxakali, em parceria com a Associação Filmes de Quintal. O segundo, coordenado pela professora Luciana de Oliveira, *Imagem Canto Palavra nos Territórios Guarani e Kaiowá*.

3 Ofertada no primeiro semestre de 2015, com Sueli Maxakali e Isael Maxakali, tendo como professores parceiros César Guimarães e André Guimarães Brasil.

4 Ofertada no segundo semestre de 2016, com Benjamin Wa'Aihö, Paixão Wa'umhi e Divino Tserewahú, da Aldeia Sangradouro (MT), tendo como professores parceiros César Guimarães e André Guimarães Brasil.

5 Ofertada em parceria com a Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos e conduzida pelos professores Pedro Aspahan, Eduardo Rosse e André Guimarães Brasil, no primeiro semestre de 2023.

gritos de guerra, ou o uso de instrumentos, do pífano aos atabaques), além da diversidade de locais onde ocorrem (espaços abertos como a Estação Ecológica na UFMG, terreiros de Umbanda ou Candomblé, comunidades quilombolas ou indígenas, e até mesmo outras cidades). As aulas frequentemente adquirem um caráter de acontecimento e, para além do simples registro, a filmagem precisa lidar com situações imprevistas, dinâmicas e instáveis.

Os *retratos audiovisuais*⁶ nascem a partir de uma escuta atenta e sensível capaz de acolher a trajetória de vida e o pensamento de cada mestra e mestre. Diferentemente de abordagem típica da entrevista jornalística, trata-se de fazer pontuações que, vindas do fora-de-campo, sejam indutoras de uma fala que permita aos mestres discorrer sobre os processos de aprendizado dos saberes de que são portadores, sobre sua história pessoal e o vínculo com a história das comunidades às quais pertencem. Tudo isso em uma filmagem que favoreça a *auto-mise-en-scène* (COMOLLI, 2008) das pessoas filmadas. Dessa forma, o retrato audiovisual atenta-se à cena sensível, aos modos de enunciação e à temporalidade própria de cada situação. O resultado se distancia do regime da informação, em uma mediação discreta capaz de reforçar o valor de presença (contingencial, singular, não controlada) daquele que toma para si a palavra, em uma relação fortemente dialógica.

Um terceiro domínio de produção se encontra na criação de *documentários*, a partir de experiências que acenem para uma elaboração narrativa e poética específica, nascida da escuta, das sugestões e do trabalho compartilhado com mestres e mestras. Em seus variados resultados, os documentários partem da persistência em alguns princípios: a escuta atenta à fala e aos cantos; a construção conjunta da *mise-en-scène*; a adoção do plano fixo, do plano-sequência e da montagem em continuidade; a atenção à relação com o fora de campo (em diálogo com as questões cosmológicas e espirituais trazidas pelos mestres); e o método de criação coletiva, que inclui o aprendizado dos alunos no processo de realização do filme.

Tempos depois do filme *Eu vim de muito longe*, já mencionado aqui, um grupo de alunos do Laboratório de Montagem⁷ finalizou *O Boi de Oliveira*, a partir de filmagens da festa do Reinado do Rosário em Oliveira, junto à capitã

6 O site da formação transversal em Saberes Tradicionais abriga, atualmente, 17 retratos audiovisuais com mestras e mestres. Disponíveis em: <<https://www.saberestradicionais.org/category/video-retratos/>>. A estes se somam nove retratos, parte da série *Jardins do Sagrado* (Pedro Aspahan e César Guimarães, 2024).

7 Laboratório oferecido em 2019 pelos professores César Guimarães e Pedro Aspahan aos alunos de graduação do Departamento de Comunicação da UFMG.

Pedrina de Lourdes Santos. Em 2019, um segundo *Laboratório de Realização Documental*⁸ junto aos Saberes Tradicionais resultou no documentário *Nas giras do vento*,⁹ nascido de uma viagem dos professores e alunos ao quilombo da mestra Maria Luiza Marcelino, liderança da Associação Namastê e zeladora do Centro Espírita Caboclo Pena Branca, em Ubá, Minas Gerais. Guardando um sentido fortemente pedagógico, *Nas giras do vento* é marcado por uma *mise-en-scène* compartilhada com a mestra Maria Luiza, ganhando, com isso, uma dimensão acontecimental na relação com as forças que atravessam a imagem (especialmente o vento e a tempestade, em evocação a Iansã e Santa Bárbara).

Um novo filme, em longa-metragem, persiste no trabalho de construção compartilhada da *mise-en-scène* com mestras e mestres, acirrando esse trabalho a partir da performance, sempre em articulação com as falas e os cantos. O documentário *Lá nas matas têm* foi gestado no âmbito de um laboratório de documentário realizado junto à disciplina *Saberes Tradicionais: Artes e Poéticas Ancestrais – A Palavra Que Zela & Quem Zela Por Ela*,¹⁰ sob a proposição de que que os mestres compartilhassem com alunos e professores, nas aulas em espaços abertos da Estação Ecológica da UFMG, um pouco dos saberes da performance ligados às experiências do Reinado do Rosário e da Umbanda, assim como uma reflexão sobre a dimensão performática constitutiva destas tradições.

Há, assim, um deslocamento do ocularcentrismo das imagens técnicas, em proposições nas quais o enquadramento visual se faz na vizinhança com a escuta da palavra e dos cantos, assim como em atenção à performance, em sua conexão com os espaços naturais e sagrados. Algo que se encontra também na mais recente produção audiovisual da Formação Transversal em Saberes Tradicionais: a série *Jardins do Sagrado*,¹¹ constituída por nove retratos audiovisuais

8 Oferecido por Pedro Aspahan e César Guimarães aos alunos dos cursos do Departamento de Comunicação da UFMG.

9 *Nas giras do vento* (Pedro Aspahan e César Guimarães, 2020, 25min.)

10 A disciplina foi oferecida, no primeiro semestre de 2022, por Ricardo Aleixo (poeta recentemente contemplado pela UFMG com o título de Doutor em Letras: Estudos Literários por Notório Saber), em parceria com a professora Sônia Queiroz, da Faculdade de Letras da UFMG.

11 Dirigida por Pedro Aspahan e César Guimarães, a série *Jardins do Sagrado* se constituiu pelos episódios: *A ecologia dos Orixás*, com Iyá Ewé Angela Gomes; *A cobra protetora das pedras brancas*, com Toá Kānyñā Pankararu; *Eu sou um ser vegetal*, com Yalorixá Ione Ty Oyáa; *O jardim que surge*, com Pai Ricardo de Moura; *O ancestral com voltou a sua aldeia*, com Tat'etu Jalabo (Pai Geraldo); *Cada árvore tem seu espírito*, com Darupũ'una; *O povo estrangeiro*, com Humbono Misiò Luiz Fernando; *O caçador de uma flecha só*, com Babalorixá Sidney d'Oxóssi; *A mata é um pedaço de mim*, com Mam'etu Muiandê. E pelo documentário *O encantar das folhas* (Pedro Aspahan e César Guimarães, 2024).

com mestres e mestras e de um documentário em longa-metragem (*O encantar das folhas*) que enfatizam as profundas relações dos saberes de tradições afro-brasileiras e indígenas com a espiritualidade e a natureza.

Vale mencionar, por fim, que o registro de atividades junto aos mestres e mestras tem resultado ainda em pesquisas e trabalhos de conclusão de curso, a exemplo do curta-metragem *Ubirajara*, montado por Julia Duarte, em seu TCC¹², e do longa-metragem montado por Guilherme Brant, em torno da disciplina *Chamando o mato de volta*,¹³ ambos em 2022.

A construção de uma bibliografia pelas mãos e vozes de mestras e mestres

Por meio de diversas parcerias e alianças, articulando ensino, pesquisa e extensão, mestres e mestras vêm ocupando lugares de saber-poder em livros e revistas científicas, em processos de autoria e coautoria. Embora, como enfatizado anteriormente, seus modos de produção e circulação de conhecimentos estejam calcados na oralidade plena, a força da escrita no mundo escolar formal para crianças e jovens nos territórios e a própria criação das escolas interculturais indígenas e quilombolas têm requerido conteúdos qualificados e vocalizados por mestres e mestras. Além disso, em 2003, entrou em vigor a Lei nº 10.639, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Cinco anos mais tarde, a Lei nº 11.645 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígenas.

Esse esforço de ocupação bibliográfica é parte do esforço de luta de (re)existência. No entanto, após a implantação da FT em Saberes Tradicionais e, como veremos na próxima seção, os processos de titulação de mestres e mestras de Saberes Tradicionais, publicações de livros, artigos e biografias notáveis tornaram-se uma prática de divulgação científica intercultural e pluriépistêmica, somando-se a iniciativas anteriores. Essas publicações têm nascido de experiências diversas de aliança e de trabalho compartilhado, sempre buscando que as formas orais e o pensamento baseado na experiência vivida e na coletividade venham alterar, por dentro, os modos da escrita, resultando em obras variadas.

12 As filmagens foram feitas no âmbito do *Laboratório de Documentário: Catar folhas*, oferecido no segundo semestre de 2017 pelos professores César Guimarães, Eduardo Rosse e André Guimarães Brasil.

13 Disciplina realizada no primeiro semestre de 2019, tendo como mestres Pedrina de Lourdes Santos (Reinado de Nossa Senhora do Rosário, Oliveira) e Pai Ricardo de Moura (Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente, BH) e como professores parceiros Maria Auxiliadora Drumond (ICB), Wagner Leite Viana (Belas Artes) e César Guimarães (FAFICH).

Vale citar, nesse sentido, o trabalho de edição de falas públicas, entrevistas e textos de mestres e mestras realizado pela revista PISEAGRAMA, cujos editores fazem parte da equipe de professores parceiros da FT em Saberes Tradicionais. Recentemente, em uma parceria com a Ubu Editora, a PISEAGRAMA editou dois importantes livros: *A terra dá, a terra quer*, de Antônio Bispo dos Santos e *Terra – Antologia afro-indígena*, uma compilação de textos de pesquisadores, pensadores e criadores indígenas e da diáspora negra que tiveram circulação anterior na revista.¹⁴

Resultado de um trabalho de longa aliança com os Guarani e Kaiowá do *tekoha* do Guaiviry, Ñeẽ Tee Rekové: Palavra verdadeira viva (2020) foi editado e transcrito por Luciana de Oliveira junto aos rezadores Valdomiro Flores e Tereza Amarília Flores, no território retomado pelo povo Kaiowá de *Guaiviry Yvy Pyte Y Jere*. Esse trabalho monumental, de 700 páginas, reúne cantos-rezas (ñemboẽ puku, guahu e kotyhu), narrativas míticas, reflexões filosóficas e testemunhos históricos, além de um conjunto de desenhos feitos por lideranças, jovens e crianças em oficinas conduzidas pelo artista Paulo Nazareth.¹⁵ Junto à Coleção Limiares, do Selo do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da UFMG,¹⁶ foram publicados, além de Ñeẽ Tee Rekové: Palavra verdadeira viva, a biografia *Pedrina de Lourdes Santos: Meu Rosário, minha guia*, e *Eu tenho a África dentro de mim*, de autoria da Capitã Pedrina, com reflexões acerca do Reinado e das práticas religiosas africanas no Brasil a partir de suas experiências na irmandade Os Leonídios e no candomblé Angola-Muxicongo. Ambos os livros foram organizados por Luciana de Oliveira e Ester Antonieta Santos.¹⁷

Os memoriais elaborados para a concessão do Notório Saber a mestras e mestres estão sendo publicados a partir de uma iniciativa do Selo Editorial do

14 O livro reúne textos de Jerá Guarani, Antônio Bispo dos Santos, Sandra Benites, Cacique Babau, Creuza Prumkwyj Krahô, Castiel Vitorino Brasileiro, Poliana Souza e Leonardo Péricles, Oreme Ikpeng, Tonico Benites, Joelson Ferreira de Oliveira, Isabel Casimira, Projeto Entidade Maré, Ester Carro, Wenderson Carneira, Célia Xakriabá, Ventura Profana, Izaque João, Heleno Bento de Oliveira, Nei Xakriabá, Gil Amâncio, Carlinhos da Resex de Canavieiras, Isael Maxakali e Sueli Maxakali, Makota Kidoiale, Davi Kopenawa e Glicéria Tupinambá.

15 FLORES, Valdomiro; FLORES, Tereza Amarília; OLIVEIRA, Luciana (org.). Ñeẽ Tee Rekové: Palavra verdadeira viva. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2020.

16 <<https://seloppgcomufmg.com.br/tipo/limiares/>>.

17 SANTOS, Antonieta e OLIVEIRA, Luciana (org.). *Pedrina de Lourdes Santos: Meu rosário, minha guia*. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2022.

SANTOS, Pedrina (autora); SANTOS, Antonieta; OLIVEIRA, Luciana (org.). *Eu tenho a África dentro de mim*. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2022.

Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFMG (NPGAU).¹⁸ Até o momento, foram lançados *As lutas existem pela nossa terra*, de Joelson Ferreira de Oliveira; *É a terra que nos organiza*, de Cacique Babau (Rosivaldo Ferreira da Silva), e *Sem terra não tem cinema*, de Isael Maxakali.¹⁹

A Editora Chão da Feira, em sua coleção online *Caderno de Leituras*,²⁰ abriu a série *Políticas da Terra*, no âmbito da qual publicou os textos *Terra Vista, terra-mãe: existência grandiosa no campo*,²¹ do mestre Joelson Ferreira de Oliveira; e *Hutukara: grito da terra*, de Davi Kopenawa. Os textos foram editados a partir de aulas destas lideranças políticas junto à disciplina *Políticas da Terra*, da Formação Transversal em Saberes Tradicionais.

Este é, assim, um trabalho distribuído e irradiador, feito a muitas mãos, que nasce de experiências compartilhadas de transcrição/tradução/transcrição da oralidade plena e do pensamento de mestres e mestras. Incidindo gradativamente na bibliografia de cursos e disciplinas, contribui para torná-las menos eurocêntricas e monoepistêmicas, além de mais plurais em suas escrituras. Ligadas às trajetórias de luta de mestres, mestras e seus coletivos presentes e ancestrais, essas publicações constituem um arquivo contra-colonial que possibilita outra legibilidade para a história do país, revelando histórias ancestrais marcadas pelo apagamento. Destaca-se, nesse sentido, o trabalho de edição realizado pela Teia dos Povos,²² que expressa a história de luta pela terra e pelo território, assim como os saberes e pedagogias ligados a essa luta. Até o momento, foram publicados três livros formadores: *Por terra e território: caminhos da revolução dos povos no Brasil*, de Joelson Ferreira de Oliveira em coautoria com Erahsto Felício; *A escola da reconquista*, de mestra Mayá (Maria Muniz Andrade Ribeiro), com organização de Rosângela de Tugny; e *Saberes dos Matos Pataxó*, de Mestra Japira Pataxó (Antônia Braz Santana), organizado por Ana Belizário e Victor André Miranda.²³

18 <<https://sites.arq.ufmg.br/posgraduacao/arquiteturaeurbanismo/colecao-npgau/>>.

19 OLIVEIRA, Joelson Ferreira de. *As lutas existem pela nossa terra*. Belo Horizonte: NPGAU (Coleção Notório Saber), 2023; SILVA, Rosivaldo (Cacique Babau). *É a terra que nos organiza*. Belo Horizonte: NPGAU (Coleção Notório Saber), 2023; MAXAKALI, Isael. *Sem terra não tem cinema*. Belo Horizonte: NPGAU/PPGCOM/UFMG (Coleção Notório Saber), 2024.

20 <<https://chaodafeira.com/categoria/caderno-leituras/>>.

21 OLIVEIRA, Joelson Ferreira. *Terra Vista, terra-mãe: existência grandiosa no campo*. *Caderno de Leituras*, n. 111. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2020.

KOPENAWA, Davi. *Hutukara: grito da terra*. *Caderno de Leituras*, n. 130. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2021.

22 <<https://teiadospovos.org/editora-da-teia-dos-povos/>>.

23 OLIVEIRA, Joelson. *Por terra e território: caminhos da revolução dos povos no Brasil*. Arataca (BA): Teia dos Povos, 2021.

Quando conhecemos mestra Maria Luiza Marcelino, ela nos apresentou seu livro *Quilombola: lamento de um povo negro*,²⁴ editado e distribuído por ela num belo gesto de transformação do silêncio em linguagem e ação (LORDE, 2007). O livro traz um relato autobiográfico que narra a história de sua família, especialmente focada numa genealogia de mulheres que enfrentaram a escravização na Fazenda Liberdade, próxima a Ubá (MG), a partir de uma relação com as entidades e guias espirituais, bem como com o conhecimento das plantas e das benzeções. Em um trabalho colaborativo entre a mestra e o Quilombo Namastê, Luciana de Oliveira, Andriza Andrade, Talita Aquino e Paulo Nazareth, o livro vai ganhar reedição, acrescido de uma nova parte e acompanhado de um novo volume dedicado ao repertório de pontos cantados resguardado pela comunidade. Outro livro de relevância para o trabalho da FT em Saberes Tradicionais é *Manzo, Ventos fortes de um Kilombo*, que traz relatos da matriarca Mãe Efigênia (Mametu Muiandê) e Cássia Cristina (Makota Kidoiale) sobre a história e os saberes ligados ao quilombo-terreiro em contexto urbano.²⁵

Mais recentemente, um trabalho de fôlego, parte do projeto já mencionado neste capítulo, resultou no livro *Jardins do Sagrado: cultivando insabas que curam*, editado por César Guimarães, Flávio Henrique de Oliveira Santos e Maria Carolina Fenati, com textos de sete mestres e mestras ligados às religiões afro-brasileiras (Umbanda e Candomblé) e duas mestras indígenas. O livro traz a pluralidade dos saberes com as folhas (os nomes, o momento de catá-las, os modos de encantá-las, as formas de manejo), assim como a ligação destes saberes com a história específica de cada mestre, de cada comunidade e de cada território.

ANDRADE, Maria Muniz de (Mayá). A escola da reconquista. Organizado por Rosângela de Tugny. Arataca (BA): Teia dos Povos, 2021.

PATAXÓ, Japira (Antônia Braz Santana). Saberes dos matos pataxó. Organizado por Ana Belizário e Victor André Miranda. Belo Horizonte/Arataca (BA): PISEAGRAMA/Teia dos Povos, 2023.

24 MARCELINO, Maria Luiza. *Quilombola: Lamento de um Povo Negro*. Ubá, Edição da Autora, 2015.

25 Nascido de um projeto de extensão na UFMG, o livro contou com edição da professora Alice Bicalho, e organização pelos alunos Iago Passos, Gabriel Prado e Franz Galvão Piragibe e Keila Freitas. Makota Kidoiale tem participado de uma série de experiências de escrita compartilhada, resultando em artigos publicados em periódicos acadêmicos, a exemplo deste texto em coautoria com José Jorge de Carvalho, Emílio Nolasco de Carvalho e Samira Lima da Costa. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de Saberes. In: Revista Sociedade e Estado, v. 35, n. 1, jan./abr. 2020.

A concessão do título de notório saber às mestras e mestres

A terceira iniciativa que se originou da nossa movimentação em torno do que chamamos de Trilogia *do Bem Comum*, nas edições do Festival de Inverno da UFMG nas edições de 2012, 2013 e 2014, foi a criação da Resolução (em 28/05/2020) que permitiu a atribuição do título de Notório Saber a mestres e mestras indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, das culturas populares e de povos tradicionais no Brasil. Esse título equivale a um doutorado.²⁶ A partir daí, algumas professoras e professores que atuaram ao lado das mestras e mestres em diferentes disciplinas se dedicaram à escrita dos Memoriais Descritivos, que documentavam a trajetória dos primeiros candidatos ao título. Esse trabalho conjunto culminou, em 17 de outubro de 2022, com a diplomação dos primeiros doze mestres e mestras que receberam o título de Notório Saber: Sueli Maxakali (Aldeia Escola Floresta, Itamunheque, MG); Joelson Ferreira (Assentamento Terra Vista, BA); Dirceu Ferreira Sérgio (Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Justinópolis, MG); Nailton Pataxó Hã-Hã-Hãe (Terra Indígena Caramuru Catarina Paraguassu, BA); Isael Maxakali (Aldeia Escola Floresta, Itamunheque, MG); José Bonifácio da Luz (Comunidade dos Arturos, MG); Edson Moreira da Silva – *Mestre Primo* (Grupo Iúna de Capoeira, MG); Maria Muniz Andrade Ribeiro – *Mestra Mayá* (Terra Indígena Caramuru Catarina Paraguassu, BA); Antônia Braz Santana – *Mestra Japira* (Aldeia Novos Guerreiros, BA); Rosivaldo Ferreira da Silva – *Cacique Babau* (Aldeia Tupinambá Serra do Padeiro, BA); Maria de Fátima Nogueira – *Mameto Kitaloyá* (Terreiro Nzo Atim Kitalodé, MG) e Valdemar Ferreira dos Santos (Aldeia Xacriabá de São João das Missões, MG). Posteriormente, também receberam o título Pedrina de Lourdes Santos (Guarda de Massambique de Nossa Senhora das Mercês de Oliveira, MG); Salvino dos Santos Braz – *Kanátyo Pataxó* (Aldeia Muã Mimãti, MG); João Bosco Alves da Silva – *João Angoleiro* (Associação Cultural Eu Sou Angoleiro, MG); William Douglas Moreira – *Mão Branca* (Grupo Capoeira Gerais, MG) e Amadeu Martins – Grão Mestre Dunga (Associação de Capoeira Cordão de Ouro – Eu Bahia, MG).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construir a presença de um conjunto infindável de formas de conhecimento, nas quais o Brasil é megadiverso, vocalizados por intelectuais, sábios e sábias que os dominam e praticam cotidianamente em seus territórios e comunidades,

26 Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2091/conselho-universitario-regulamenta-reconhecimento-de-notorio-saber-pela-ufmg>>.

a FT em Saberes Tradicionais promove um gesto concreto de descolonização da universidade, de promoção de ambientes, formas de aprendizagem e de pesquisa pluriépistêmicos, de fertilização de bons encontros entre a universidade e os povos tradicionais. Assim, busca-se oferecer a estudantes de toda a universidade, em todos os níveis de formação e em todos os cursos, a oportunidade de experimentar – no sentido forte do termo – modalidades diversas de conhecimento com seu *ethos* e lógica peculiares, a partir do convite a mestres e mestras de saberes tradicionais para serem professores e professoras regentes em atividades acadêmicas curriculares regulares. Mas as vocações que animam a FT em Saberes Tradicionais se expandiram muito além da oferta das disciplinas, multiplicando as formas de presença e de atuação das mestras e mestres entre nós.

As epistemologias do cosmo vivo (CARVALHO, 2020a) que animam as comunidades indígenas e afro-brasileiras, baseadas na oralidade, na corporeidade e nas práticas performáticas do canto, da dança e do gesto, inauguraram maneiras inéditas de ensino e de pesquisa. Essas abordagens valorizam tanto as dimensões poéticas desses saberes, relacionadas à composição e ao arranjo de diferentes materiais e recursos expressivos, quanto as estéticas, que dizem respeito aos modos de fruir aquilo que se oferece aos sentidos, ao intelecto e à imaginação.

Resultado disso é que as diferentes formas de criação audiovisual compartilhadas com mestres e mestras se constituíram em um espaço no qual as imagens e os sons se mostram em sua potencial e também material multiplicidade: como poética (no cruzamento entre as poéticas do cinema e as poéticas da oralidade); como salvaguarda e transmissão de saberes (no encontro entre os saberes acadêmicos, artísticos e tradicionais); como espaço de visibilidade política (contribuindo para dar a ver as violências, as lutas por direitos, assim como a complexidade de saberes e cosmologias em suas particularidades); como espaço de formação (no qual professores e estudantes lidam com o sentido forte da palavra “encontro”, em suas descobertas, seus embates e suas equívocos); como recurso para a construção de políticas institucionais e de ações afirmativas (considerando o uso dos retratos e videoaulas na elaboração de projetos e memoriais voltados ao Notório Saber de mestras e mestres na UFMG).

Simultaneamente à criação visual, também nos lançamos no trabalho – igualmente compartilhado – de edição e publicação de textos e livros de autoria das mestras e mestres. Em sua feitura, essa crescente produção escrita reúne mestres e mestras, aliados, pesquisadores, professores, estudantes e artistas, exigindo um cuidado especial com os protocolos da relação. Segundo Renata Marquez (2021), trata-se de uma *oralidade impressa*, ou, nos termos de José Jorge de Carvalho (2020b), de uma *oralidade transcrita*. Luciana de Oliveira (2023)

acrescenta ainda a ideia de uma *oralidade transcrita*, considerando processos intrincados de tradução não apenas linguística, mas entre diferentes mundos. “As respostas não se dão apenas para quem está envolvido dentro do processo editorial, que normalmente tem uma formação moderna colonial. É muito importante que as formas do próprio modo de vida tradicional estabeleçam os critérios de relevância e as escolhas que são feitas nesses processos, que são muitas.” (OLIVEIRA, 2023, s/p).

Por fim, com a concessão do título de Notório Saber às guardiãs e guardiões dos saberes indígenas e afro-brasileiros, populares e artísticos, empenhamo-nos em abrir novas formas de atuação (continuadas e sistematizadas) das mestras e mestres junto à UFMG, que incluam não só à docência (hoje realizada na graduação e pouco a pouco aberta também à pós-graduação) mas também a pesquisa, sob a forma de residências prolongadas – à maneira das cátedras oferecidas pelo IEAT (Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares) – e de uma atuação efetiva junto aos programas de pós-graduação (sob a forma de coorientações, participações em bancas, eventos e seminários).

REFERÊNCIAS

- COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder*, a inocência perdida: Cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e Descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Comps.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.
- CARVALHO, José Jorge de. O Encontro de saberes nas artes e as epistemologias do cosmos vivo. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo (Orgs.). *Universidade popular e encontro de saberes*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 475-507.
- CARVALHO, José Jorge de. A Reza Longa de Valdomiro Flores e Tereza Amarília Flores, Um Monumento da Literatura Oral Kaiowá. In: FLORES, Valdomiro; FLORES, Tereza Amarília. *Ñe'ẽ Tee Rekove Palavra verdadeira viva*. Belo Horizonte: PPGCOM, 2020. p. 30-63.
- CARVALHO, José Jorge de. Epistemômetro: Uma Metodologia para a Descolonização do Currículo das Universidades Brasileiras. *pragMATIZES Revista Latino Americana de Estudos em Cultura*, v. 13, n. 25, p. 302-345, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v13i25.57921>>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- LORDE, Audre. The Transformation of Silence into Language and Action. In: LORDE, Audre. *Sister Outsider: Essays and Speeches*. New York: Crossing Press, 2007. p. 40-44.
- MARQUEZ, Renata. Quase-etnógrafa-etc. *Revista Mundaú*, n. 9, p. 209-233, 2020.
- OLIVEIRA, Luciana. Cosmopraxis comunicacional dos povos indígenas Kaiowá e Guarani: Resistência e luta por visibilidade. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación ALAIC*, v. 19, n. 33, p. 46-58, 2020. Disponível em: <<https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/615/618>>. Acesso em: 16 abr. 2025.

OLIVEIRA, Luciana de; CARNEVALI, Felipe; LOBATO, Paula. Oralidades transcriadas: processos de comunicação intermundos. *Revista BDMG Cultural*, n. 10, 2023. Disponível em: <<https://bdmgcultural.mg.gov.br/artigos/oralidades-transcriadas-processos-de-comunicacao-intermundos/>>. Acesso em: 16 abr. 2025.

TEREZINHA CRISTINA DA COSTA ROCHA
JOSÉ ALFREDO OLIVEIRA DEBORTOLI
SONIA MARIA DE MELO
ADRIANE DA CONCEIÇÃO

CAPÍTULO 13

O convite à reflexão e à ação permanece aberto nas Formações Transversais da UFMG

As ações e reflexões expostas nas páginas deste livro são uma expressão de uma conversa vasta e contínua sobre as múltiplas possibilidades que as Formações Transversais proporcionam ao ensino na graduação da UFMG. Ao chegarmos ao encerramento desta obra – mantendo vivos os diálogos –, apresentamos neste texto final algumas reflexões e alguns dos alcances das Formações que foram apresentadas.

A primeira reflexão que fazemos diz respeito à inovação curricular. A princípio, pode-se pensar que as Formações Transversais se assemelham às formações *major* (área de formação principal) e *minor* (área de formação secundária) adotadas na organização curricular de algumas universidades internacionais. Contudo, com um olhar mais aguçado através das ações apresentadas neste livro, é possível perceber que as Formações Transversais da UFMG transcendem essa perspectiva. Elas permitem aos estudantes perpassar diferentes áreas do conhecimento, cursar livremente quantas Atividades e/ou Formações forem possíveis e desafiar modelos hegemônicos em seus percursos formativos, conectando-se com identidades e culturalidades locais.

Embora tenham um potencial disruptivo em termos de estruturação, as Formações Transversais da UFMG também estão permeadas pelo processo de

internacionalização, tanto por meio de espaços contínuos de participação e diálogo com docentes de universidades de diferentes países, quanto pela abordagem de temáticas conectadas a temas de mobilização global. Ao mesmo tempo, há uma conexão contínua e profunda com os saberes tradicionais, proporcionada pela participação de docentes vindos de comunidades indígenas e afro-brasileiras, que compartilham epistemologias diversas e as raízes de saberes ancestrais.

Assim, somando as contribuições dos professores da UFMG, dos professores convidados de instituições nacionais e internacionais, das mestras e mestres de saberes tradicionais e dos estudantes oriundos de diferentes cursos, constitui-se um grande mosaico formativo. Esse mosaico proporciona discussões sobre saberes científicos, promove trocas culturais e faz emergir reflexões sobre o papel de todos os participantes na construção de um conhecimento plural e socialmente comprometido.

Quando as Formações Transversais foram criadas na UFMG em 2014, talvez não fosse possível pensar em sua amplitude e sua diversificação. Ao longo dos anos, novas Formações Transversais foram sendo criadas, com a adesão crescente de docentes e pesquisadores da instituição, possibilitando a sua expansão tanto em número quanto, principalmente, em reflexões e ações transformadoras.

Em termos de expansão, apresentamos a seguir um quadro que proporciona uma visão geral, do ponto de vista histórico, do surgimento das “novas” Formações ao longo dos anos, bem como da abrangência pelo número de matrículas.

Quadro 01 – Ano de criação e número de matrículas nas Atividades das Formações Transversais da UFMG do 1º semestre de 2015 ao 1º semestre de 2024

Ano de Criação	Formação Transversal	Número de matrículas nas Atividades
2015/1	Saberes Tradicionais	1.389
2016/1	Divulgação Científica	1.316
2016/1	Relações Étnico-Raciais: História da África e Cultura Afro-Brasileira	1.070
2016/2	Culturas em Movimento e Processos Criativos	2.570
2017/1	Direitos Humanos	2.296

CONTINUA →

Ano de Criação	Formação Transversal	Número de matrículas nas Atividades
2017/2	Empreendedorismo e Inovação	1.018
2017/2	Gênero e Sexualidade: Perspectivas LGBTQIA+	978
2018/1	Acessibilidade e Inclusão	3.079
2019/2	Estudos Internacionais	1.507
2024/1	Agricultura Familiar e Agroecologia	19
2024/2	Meio Ambiente e Sustentabilidade	<i>em implantação</i>

Fonte: Colegiado Especial das Formações Transversais, 2024 | PROGRAD – UFMG

Os dados apresentados no quadro acima revelam a progressiva implementação das Formações Transversais na UFMG, evidenciando a diversidade temática abordada e, também, o interesse dos estudantes, refletido nas mais de 15.000 matrículas recebidas em nossas atividades.

Conforme exposto nos capítulos deste livro, as Formações Transversais envolvem professores e estudantes em uma dinâmica de abertura e expansão de suas inserções institucionais, gerando processos criativos na construção do conhecimento. Esse movimento tem alargado as fronteiras das ações profissionais, questionando modelos tradicionais de ciência, formação e currículo, além de ampliar as possibilidades de diálogo social. Os depoimentos dos estudantes egressos, apresentados a seguir, ilustram como essas experiências têm reverberado em suas trajetórias profissionais e pessoais.

A egressa Júlia Nogueira, por exemplo, que, após concluir a graduação, passou a atuar em projetos que envolvem o contato direto com comunidades tradicionais, destaca:

Eu poderia falar horas sobre as Formações Transversais, porque foi uma das melhores escolhas que fiz na vida (...). A FT foi fundamental em todos os lugares em que já trabalhei, em especial para a atividade que desempenho hoje, que exigia formação em ciências biológicas e contato com comunidades tradicionais (indígenas e o povo pantaneiro). Essa capacidade de entender o modo de vida de comunidades tradicionais e saber lidar com a cultura local foi um atrativo no meu currículo. (Júlia Nogueira, egressa da Formação Transversal em Saberes Tradicionais, maio/2019).

A egressa Luana Resende Moreira, que se tornou professora da Educação Básica, relata:

Esse curso muda a nossa concepção como profissionais, ajudando-nos a compreender que a escola é um direito da criança e do adolescente com deficiência, que é preciso lutar para que esse direito seja efetivado todos os dias. E muda também a nossa concepção como pessoa, ao vermos que é possível identificar e transformar cada espaço social, para que todos consigam acessar conhecimento, locais de estudo, esporte, lazer e cultura no cotidiano. (Luana Resende Moreira, egressa da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão, maio/2019).

Os depoimentos das ex-estudantes, egressas das Formações Transversais, revelam que suas escolhas formativas foram profundamente entrelaçadas aos desafios encontrados na vida em sociedade. Esses relatos evidenciam que nossas interações sociais exigem uma perspectiva crítica, intercultural e multifacetada, envolvendo uma gama diversa de saberes.

Os professores também compartilham essa visão. Por exemplo, o professor Ricardo Takahashi – que foi Pró-Reitor de Graduação da UFMG na gestão 2014-2018, responsável pela condução do processo de proposição de mudanças na estrutura dos currículos de graduação que incluiu a criação das Formações Transversais – destaca:

Acreditamos que as Formações Transversais estão definindo perfis inéditos no Brasil e esperamos que essa diversidade gere novas possibilidades para os estudantes (...). A flexibilização curricular foi um movimento importantíssimo da UFMG, que teve repercussão nacional, mas que, em alguma medida, ficou incompleto nos anos 90, quando os currículos de graduação eram formados por uma sequência de disciplinas com as categorias de ‘obrigatória’ e ‘optativa’. Não havia no país previsão normativa para nenhuma atividade além das disciplinas. (Professor Ricardo Takahashi, maio/2019).¹

O professor Bruno Teixeira, Pró-Reitor Adjunto de Graduação na gestão 2018-2022 e atual Pró-Reitor de Graduação na gestão 2022-2026, que liderou os processos de consolidação, institucionalização e ampliação das Formações Transversais na UFMG, relata:

¹ Este depoimento e o depoimento das estudantes, citados neste texto, estão publicados no Boletim UFMG, Edição Nº 2.057, Ano 45, de 6 de maio de 2019, em reportagem de autoria de Ana Rita Araújo, disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2057>>.

As Formações Transversais representam um importante processo de flexibilização curricular da graduação da UFMG (...), elas têm o objetivo de dar uma formação ampla, ética e cidadã aos nossos estudantes (...). Ao fazer uma reflexão mais ampla, podemos pensar que os grandes desafios da humanidade não são disciplinares, são transversais. Então, é muito importante darmos aos nossos estudantes a oportunidade de estudar esses temas (...) e fazê-lo junto a estudantes de diversos outros cursos de graduação, porque o exercício profissional realmente pressupõe a capacidade do estudante, independentemente da sua formação, de dialogar não somente com outras pessoas que têm formações semelhantes, mas distintas da dele. A gente acredita que é realmente um passo muito importante para uma formação de qualidade para os nossos estudantes (...), mais humanista e com uma visão holística. (Professor Bruno Teixeira, outubro/2021).²

Esses depoimentos nos fazem refletir sobre como a ruptura das fronteiras curriculares tradicionais contribui para o emergir de novas epistemologias, permitindo a construção de um conhecimento plural e democrático. Conforme ressaltou Michel Foucault, o surgimento de uma nova episteme estabelece uma ruptura com métodos e pressupostos cognitivos rígidos, que poderiam limitar a compreensão dos saberes científicos e filosóficos a uma concepção fragmentária e estática.

Além disso, ao analisarmos os trabalhos apresentados neste livro, é possível notar que as ações desenvolvidas nas Formações Transversais da UFMG estão intimamente alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas (ONU). Isso ocorre porque as atividades abrangem a erradicação da pobreza, a proteção do meio ambiente, a promoção de uma agricultura sustentável, a melhoria da saúde e do bem-estar, a oferta de educação de qualidade, a busca pela igualdade de gênero, o acesso à água potável e saneamento, o uso de energia limpa e acessível, o fomento ao trabalho decente e ao crescimento econômico, a inovação e a infraestrutura, a redução das desigualdades, o desenvolvimento de cidades e comunidades sustentáveis, o consumo e a produção responsáveis, a mitigação das mudanças climáticas, a preservação da vida e a promoção da paz.

Essa extensão de temas e ações sinaliza os passos significativos que a Universidade tem dado para atender às demandas da vida contemporânea. No entanto,

2 Este depoimento está registrado na reportagem publicada pela TV UFMG em 27 de out. de 2021, de produção de Alessandra Ribeiro, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uRzsrX6rAFc&t=2s>>.

reconhecemos que ainda há muito a ser feito em termos de justiça social e no alcance das ações acadêmicas. Esperamos que as iniciativas apresentadas aqui inspirem outras ações e continuem a desafiar as perspectivas estabelecidas, promovendo a abertura da universidade a outras epistemologias e mantendo-a sempre atenta às demandas sociais.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriane da Conceição

Servidora administrativa da UFMG há 30 anos. Atuou no Hospital das Clínicas, no Serviço de Arquivo Médico e Estatística (SAME) e na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) em diferentes secretarias, incluindo o Colegiado Especial das Formações Transversais. Atualmente é faturista no Hospital das Clínicas. Graduada em Gestão de Recursos Humanos e especialista em Gestão Escolar.

Adriano César Machado Pereira

Doutor e pós-doutor pela UFMG (2007/09), com 8 anos em startup (Web, e-commerce, IA). É Professor Associado do DCC/UFMG, membro do INCT-Cyber e NeuroTec-R, e subcoordenador da Unidade Embrapii em Sistemas Cyber-Físicos. Tem expertise em Ciência de Dados e IA. Atua em empreendedorismo e inovação, em saúde pública, educação, PCD e finanças.

André Guimarães Brasil

Professor do Departamento de Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais, integra o corpo permanente do Programa de Pós-Graduação. Pesquisador do CNPq, participa do Grupo Poéticas da Experiência (CNPq/UFMG) e foi

coeditor da revista *Devires – Cinema e Humanidades*, de 2012 a 2020. Compõe o grupo de docentes da Formação Transversal em Saberes Tradicionais na UFMG.

Aziz Tuffi Saliba

Professor de Direito Internacional e Diretor de Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais. Presidente do Ramo Brasileiro da International Law Association.

Bárbara Malveira Orfanó

Doutora em Linguística Aplicada pelo Mary Immaculate College/University of Limerick-Irlanda, foi pesquisadora visitante no King's College London em 2021 e, entre 2018 e 2021, atuou como diretora do Instituto Confúcio na UFMG e coordenadora do Centro de Estudos de Ásia Oriental. Atualmente, diretora adjunta de Relações Internacionais da UFMG, onde também leciona no POSLIN e coordena o Núcleo de Estudos de Línguas para Fins Acadêmicos (NELFA).

Bruno Otávio Soares Teixeira

Engenheiro de Controle e Automação (2023/2) e Doutor em Engenharia Elétrica (02/2008) pela UFMG, com estágio sanduíche na University of Michigan. Professor titular do DELT (desde 2009) e Pró-reitor de Graduação (2022-2026). Atua em controle de sistemas e é bolsista de produtividade do CNPq desde 2012.

Carlos Henrique Rezende Falci

Professor Associado III da UFMG, atua no programa de Pós-Graduação em Artes. Atualmente coordena projeto de pesquisa e extensão sobre paisagem, memória e as águas do Arrudas. Faz parte da equipe de projeto financiado pelo CNPq intitulado Paisagens de memória na FLONA Tefé e RDS Mamirauá: como as populações ribeirinhas do Médio Solimões constroem lugares significativos em seus territórios.

César Geraldo Guimarães

Professor Titular do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da FAFICH. Pesquisador do CNPq e integrante do grupo de pesquisa Poéticas da Experiência. Coordenou o Festival de Inverno da UFMG (2012 a 2014) e a Formação Transversal em Saberes Tradicionais (2014-2024).

Cristiano Santos Rodrigues

Professor do Departamento de Ciência Política da UFMG. Doutor em Sociologia pela UERJ e Pós-Doutor pela Universidade Harvard. Foi Professor Visitante da Cátedra Fulbright no Centro de Estudos Latino-americanos da Universidade de Pittsburgh. Coordenador do GERAL-UFMG: Grupo de Estudos sobre Raça e América Latina e Membro do Comitê de Coordenação do Centro de Estudos Africanos da DRI da UFMG.

Daniely Roberta Santos dos Reis

Doutoranda em Sociologia pela UFMG. Possui mestrado em Sociologia e graduação em Direito, ambos pela mesma Universidade. Entre 2018 e 2023 exerceu o cargo de Diretora de Políticas de Ações Afirmativas junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFMG (PRAE/UFMG). Atualmente é pesquisadora do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – CRISP/UFMG.

Débora D'Ávila Reis

Professora e pesquisadora na área de imunopatologia da doença de Chagas. Enquanto Diretora de Divulgação Científica da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, trabalhou principalmente pela criação, fortalecimento e monitoramento de sua política institucional. Faz parte do INCT Comunicação Pública da Ciência, foi do Conselho Consultivo do CNPq e revisora de diversas revistas científicas.

Fernando Antônio Mencarelli

Professor Titular da UFMG, pesquisador CNPq. Pró-Reitor de Cultura da UFMG. Doutor e mestre pela Unicamp, na área de História Social da Cultura. Pós-Doutoramento em Teatro, no Laboratório ARIAS/CNRS-Universidade Sorbonne Nouvelle/Paris III. Professor da Escola de Belas Artes da UFMG. Foi Presidente da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas.

Francisco Antônio Rodrigues Barbosa

Bacharel/Licenciado em História Natural – UFMG (1973/74); Mestre/Doutor em Ecologia pela UFSCar (1979/81); Pós-Doutorado em Ecofisiologia de Algas – IFE / NERC-UK (1987-1989); Professor Titular de Ecologia do DGEE/ICB/UFMG até maio 2022; Professor/Orientador do Curso de PG em Ecologia, Conservação e Manejo de Vida Silvestre do ICB/UFMG; publicou 147 artigos científicos (índice H 29).

Heloisa Soares de Moura Costa

Arquiteta, urbanista, mestre em Planejamento Urbano, doutora em Demografia com pós-doutorado em Geografia. Professora Titular atualmente voluntária do Departamento de Geografia e dos Programas de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências e em Sociedade, Ambiente e Território do Instituto de Ciências Agrárias ambos da Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista de PQ do CNPq.

Henrique Resende Martins

Eletricista e Doutor em Engenharia Biomédica, especialista em instrumentação biomédica e neurociência aplicada. Professor da UFMG e Vice-diretor da Escola de Engenharia. Atua em pesquisas em Engenharia Biomédica, com foco em instrumentação, reabilitação e tecnologias assistivas. Coordena o LEB/UFMG, é membro da comissão de Empreendedorismo e foi um dos fundadores da Visuri SA.

Hermes Aguiar Magalhães

Engenheiro Eletricista, Doutor pela UFMG onde leciona Sistemas Digitais e Empreendedorismo. Mestre pelo ITA e MBA em Gestão Empresarial na FGV. Coordenou o convênio entre a UFMG e a Universidade da Califórnia Berkeley para a Inovação e Empreendedorismo e a Comissão de Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação da UFMG.

Joana Ziller de Araújo Josephson

Compõe a Comissão Coordenadora da Formação Transversal em Gênero e Sexualidade: perspectivas LGBTQIA+ desde sua implementação. Criou e coordena o GEL (Grupo de Estudos em Lesbianidades da UFMG). É Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social e dos cursos de graduação da área da Comunicação.

José Alfredo Oliveira Debortoli

Professor nos Cursos de Graduação em Educação Física/UFMG, e de Pós-Graduação em Estudos do Lazer/UFMG e no Mestrado Profissional Educação e Docência/UFMG. Mestre em Educação/UFMG e Doutor em Educação/PUC-Rio. Pós-Doutor no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UnB. Coordena o Núcleo de Estudos sobre Aprendizagem na Prática Social.

José Divino Lopes Filho

Graduado em Nutrição pela Universidade Federal de Viçosa (1980), em Filosofia pela UFMG (1988) e em História pelo Centro Universitário Internacional (2021). É mestre e doutor em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (1998). Tem experiência nas áreas de nutrição em saúde coletiva, segurança alimentar e nutricional e história da ciência da nutrição. É professor do curso de nutrição da UFMG.

Lucas Carlos Lima

Professor de Direito Internacional na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Direito Internacional pela Università degli Studi di Macerata, com período de pesquisa na University of Cambridge. Membro da Coordenação da Formação Transversal em Estudos Internacionais.

Luciana de Oliveira

Professora associada do Departamento de Comunicação Social e do PPGCOM da UFMG. Integrante da comissão coordenadora da FT em Saberes Tradicionais desde 2014 e, como presidenta, desde 2024. Líder do Coletivo de Pesquisa e Ação em Contextos de Risco (Corisco). Desde 2012, trabalha junto ao Povo Kaiowá em Mato Grosso do Sul com projetos de extensão em cinema, editoriais e ações em ambientes digitais.

Marcelo Andrade Cattoni De Oliveira

Professor Titular da Área de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da UFMG. Mestre e Doutor em Direito pela UFMG. Pós-Doutorado em Teoria do Direito pela Universidade de Roma III. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQA).

Marcelo Pereira

Secretário executivo na Diretoria de Divulgação Científica da UFMG desde 2017. Doutorando em Sociologia na UFMG, com interesse na percepção dos cientistas sobre a relação entre a ciência e a sociedade. Vinculado ao Observatório InCiTe e ao INCT Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT).

Márcia Martins

Engenheira agrônoma pela Escola Superior de Agricultura de Lavras, mestre em Fisiologia Vegetal e doutora em Agronomia pela Universidade Federal de Lavras. Realizou pós-doutorado em Fitotecnia na UFMG, onde atua como

docente no Instituto de Ciências Agrárias. Integra a Rede de Agricultura Familiar e Agroecologia (RAFA) e a Formação Transversal em Agricultura Familiar e Agroecologia na UFMG.

Marco Aurélio Máximo Prado

Doutor em Psicologia Social pela PUC/SP com pós-doutoramento na Universidade de Massachusetts/Amherst pela Fundação Fulbright na Cátedra de Estudos Brasileiros nos EUA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia na área de Psicologia Social e Coordenador do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQ+ (Nuh) da UFMG. Bolsista B do CNPq.

Marcos Vinícius Bortolus

Graduado em Engenharia Mecânica Aeronáutica pela UFMG (1985), mestre em Engenharia Mecânica e doutor em Energia. Professor titular aposentado da UFMG – cursos de graduação em Engenharia, Licenciatura Indígena (FaE), e FTs em Saberes Tradicionais, em Culturas em Movimento e em Acessibilidade e Inclusão. Projetos em: aerodinâmica; cognição; ciência, tecnologia e cultura; tecnologia assistiva; entre outros.

Maria Clara Lemos dos Santos

Professora no Teatro Universitário da UFMG desde 2006, onde leciona disciplinas corporais e circenses aliadas às suas pesquisas. Desde 2016 integra a Comissão da Formação Transversal Culturas em Movimento e Processos Criativos em que ofertou disciplinas circenses. Dentre as atividades administrativas já exerceu cargo de direção, coordenação de curso e pedagógica do Teatro Universitário.

Maria Guiomar Frota

Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais/ECI e Diretora da Universidade dos Direitos Humanos (UFMG/PROEX). Doutora em Sociologia (IUPERJ), mestre em Sociologia (UFMG) e graduada em História (PUC/MG). No PPGCI/UFMG orienta pesquisas sobre: Informação e Direitos humanos; Memória da repressão e da resistência no Cone Sul. Na extensão coordena o Projeto Rádio Janela.

Maria Isabel Antunes-Rocha

Professora Titular na Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão articulando os temas da agricultura familiar campesina, mineração e educação, formação de

professores, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Psicologia Social. É membro da Rede de Agricultura Familiar e Agroecologia – RAFA-UFMG.

Maria José Batista Pinto Flores

Pró-reitora adjunta de graduação da UFMG, Professora de Didática nos cursos de licenciatura na Faculdade de Educação e colaboradora no Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social. Doutora em Educação no Programa de doutorado Latino Americano: políticas públicas e profissão docente.

Mariana de Oliveira Lacerda

Doutora e mestre em Geografia. Especialista em Turismo e Desenvolvimento Sustentável e graduada em Turismo. Foi diretora do Instituto Casa da Glória e do Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG. É professora adjunta do IGC/UFMG e coordena os projetos *Caderno da Paisagem: uma rota pelas memórias do MHNJB* e *PASME: Paisagem e Memória nas Águas Urbanas de Belo Horizonte*.

Marlise Matos

Professora Titular de Ciência Política e Coordenadora Executiva do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher (NEPEM). Tem se dedicado à consolidação dos estudos de gênero e feministas, com foco nos direitos das mulheres. Desenvolve estudos sobre as relações Estado e Sociedade, pesquisa a construção de iniciativas de superação das desigualdades de gênero em perspectiva interseccional.

Matheus Anchieta Ramirez

Professor do Departamento de Zootecnia da Escola de Veterinária da UFMG atua no setor de Extensão Rural. Sua atuação se direciona a atenção à Agricultura Familiar, onde desenvolve ações na perspectiva da troca de saberes, com o incentivo à produção agropecuária em modelos alternativos. Esteve à frente do processo de criação e implantação da FT em Agricultura Familiar e Agroecologia.

Mauro Henrique Nogueira Guimarães de Abreu

Professor Titular no Departamento de Odontologia Social e Preventiva da UFMG e Adjunct Professor no Department of Health Policy and Health Services Research, Boston University, EUA. Graduado em Odontologia, mestre em Odontologia/Saúde Coletiva, doutor na área de Epidemiologia pela Escola de Veterinária, todos pela UFMG. Ex-coordenador da Formação Transversal em Estudos Internacionais da UFMG.

Mauro Rodrigues

Graduado em flauta pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em musicologia pelo Conservatório Brasileiro de Música (RJ), doutor em Artes pela UFMG e Pós-doutorado em Música pela UNIRIO. Participou do programa de Professor Visitante na UFMG e Pesquisador Visitante pela FAPEMIG. É Professor Associado na Escola de Música da UFMG.

Mônica Medeiros Ribeiro

Doutora em Artes pelo PPG Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Pró-reitora adjunta de Cultura da UFMG. Licenciada e Mestre em Letras pela UFMG. Especialista em Neurociências e Comportamento pelo /ICB-UFMG e Neuropsicologia pela FUMEC. Atriz e dançarina, preparadora corporal, diretora de cena. Professora Associada do departamento de Artes Cênicas e do PPG Artes da EBA da UFMG

Mônica Viegas Andrade

Professora titular do Dep. de Economia da UFMG, onde é docente desde 1995. Ph.D. em Economia pela Escola de Pós-Graduação da Fundação Getúlio Vargas (1996 a 2000). Leciona nos programas de graduação e pós-graduação em economia e mestrado em gestão em serviços de saúde. Realizou pós-doutorados: em 2008-2009 na Univ. Pompeu Fabra, no Center for Health Economics; e em 2015-2016 na Harvard University.

Natalino Neves da Silva

Professor da Faculdade de Educação (FaE-UFMG). Doutor em Educação pela UFMG. É líder do grupo de Pesquisa CNPq – Grupo de Estudo e Pesquisa Afrodiáspora e Educação (GepeAfro). Integra à Coordenação do Núcleo Gestor do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Docência (Profissional) e Conhecimento e Inclusão Social (Acadêmico), ambos na FaE-UFMG.

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Licenciado em Filosofia, mestre e doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG), professor da Faculdade de Educação da UFMG e do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE/FaE/UFMG), colaborador da Formação Transversal em Gênero e Sexualidade: perspectivas LGBTQIA.

Pedro Aspahan

Músico, realizador e professor da Escola de Belas Artes da UFMG. Doutor em Comunicação pela UFMG, com estágio doutoral na King's College London, estudando as relações entre Cinema Moderno, Música Contemporânea e a Estética do Serialismo na obra de Straub-Huillet. Tem pós-doutorado em Comunicação e coordena o Laboratório Audiovisual dos Saberes Tradicionais da UFMG: <www.saberestradicionais.org>.

Ricardo Ribeiro de Castro Solar

Professor de Ecologia na UFMG. Mestre e Doutor em Entomologia pela Universidade Federal de Viçosa. Coordenou PPG-ECVMS (Capes 6; 2020-22). Bolsista Produtividade CNPq 2. Investiga causas e consequências da dinâmica da biodiversidade em ecossistemas tropicais alterados. Estuda padrões de diversidade e funcionamento ecossistêmico em múltiplas escalas espaciais no Antropoceno.

Roberto Mitsuo Takata

Doutor em Ciência Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (IB/USP), Especialista em Jornalismo Científico pelo Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor/Unicamp), foi Professor Visitante (Amerek/DDC/DSO/UFMG), pesquisador no Grupo de Pesquisa em Cultura, Educação e Divulgação Científicas (CEDICIências/Unicamp).

Rodrigo Ednilson de Jesus

Graduado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e Doutor em Educação pela UFMG. Em 2019 realizou o pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em Portugal e publicou o livro *Quem quer/pode ser negro no Brasil*. Faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação da e preside a Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social da UFMG.

Shirley Aparecida de Miranda

Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-Doutorado em Ciências Sociais no CES/ Universidade de Coimbra. Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG. Integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Pro-Reitora Adjunta de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG).

Sônia Caldas Pessoa

Professora de Comunicação Social na UFMG e visitante no Institut Mines-Télécom (França). Autora de: *Imaginários sociodiscursivos sobre a deficiência: experiências e partilhas*; *Afetos de mãe: amor, morte e vida*; e *Comunicação e acessibilidades: um guia para práticas hospitalares*. Bolsista PQ do CNPq, líder do Afetos: Grupo de Pesquisa em Comunicação, Discursos e Experiências.

Sonia Maria de Melo

Pedagoga pela Faculdade de Filosofia Ciências de Belo Horizonte (1991), com especialização em Gestão de Pessoas pela UFMG (2011). Atuou como Assistente em Administração na UFMG de 1995 a 2024. No Colégio Professora Lara Resende, exerceu as funções de secretária escolar, supervisora e diretora pedagógica (1976-1991).

Terezinha Cristina da Costa Rocha

Coordenadora do Colegiado Especial das Formações Transversais da UFMG (gestões 2021-2023 e 2023-2025). Doutora em Educação pela UFMG, com estágio de doutorado pela Universidade de Lancaster, Inglaterra. Professora da Faculdade de Educação da UFMG, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente da Comissão Coordenadora da FT em Acessibilidade e Inclusão.

Thatiana Marques dos Santos

Mestre em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro (2018). Administradora pela PUC Minas (2004). Especialista em Gestão Financeira pela PUC Minas (2005) e Especialista em Auditoria Contábil pela Universidade Cândido Mendes (2009). Há 15 anos é administradora na Universidade Federal de Minas Gerais e atua na gestão de contratos, convênios e acordos de cooperação técnica.

Vanessa de Almeida

Professora Associada da UFMG no Departamento de Gestão em Saúde. Doutora em Saúde Pública (USP) e mestre em Epidemiologia (UFMG). Tem experiência em Promoção da Saúde, Saúde do Trabalhador, Gestão e Atenção Primária à Saúde. Atuou em cargos de gestão na Reitoria da UFMG (DAFE/PROEX e CEFT), Departamento e Unidade, além das Secretarias Estadual e Municipal de Saúde.

A presente edição foi composta pela Editora UFMG e impressa pela Imprensa Universitária UFMG, em sistema offset, papel offset 90g/m² (miolo) e cartão Supremo 250g/m² (capa), em outubro de 2025.

Quando conversamos com colegas de outras universidades sobre as Formações Transversais da UFMG, é frequente surgir a pergunta: essas Formações equivalem ao quê, em outras universidades? Para responder, é preciso primeiro notar que há uma semelhança das FTS com os *minor degrees*, que existem principalmente na tradição universitária norte-americana. Como as FTS, estes são partes integrantes de cursos de graduação, com estrutura curricular própria, dotada de objetivos pedagógicos definidos e de intencionalidade de formação. Assim, os *minors* e as FTS têm o objetivo de ampliar o espectro de formação, possibilitando a aquisição de competências em mais de um campo do conhecimento – o que pode tanto levar a uma profissionalização diversificada, que aumenta a empregabilidade, quanto visar à ampliação do repertório de chaves para a interpretação da cultura e da sociedade. No entanto, as FTS da UFMG também são caudatárias de uma tradição universitária especificamente latino-americana que se forma, no início do século XX, quando o compromisso das comunidades universitárias com a transformação do panorama social em nosso continente inventa um tipo novo de Extensão Universitária, engajada com as realidades locais. Na UFMG, diversos projetos e programas de extensão existentes há décadas convergiram, a partir de 2014, para a estruturação de FTS, assim potencializando uma maior capilaridade interna tanto em relação ao público estudantil quanto aos docentes de diferentes áreas do conhecimento. Expandindo tal tradição latino-americana, outras FTS, mesmo não sendo originárias de projetos de extensão, se formataram como temas acadêmicos que também eram causas, e motivavam engajamento de professores e estudantes – frequentemente encontrando caminhos para novas formas de diálogo e interação com a sociedade. As Formações Transversais são uma peculiaridade da UFMG? Ou são o início de uma nova tradição? Vamos aguardar, pois os próximos 100 anos vão dizer.

Ricardo H.C. Takahashi

Distribuição gratuita

ISBN: 978-65-88592-40-3



9 786588 1592403

PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE
GRADUAÇÃO



UFMG