

Extensão universitária como espaço de formação docente: Uma perspectiva curricular em estudos étnicos

Ana Cristina Silva Daxenberger¹

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil

Sergio Roberto Silveira

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil

RESUMO

O presente artigo objetiva avaliar a extensão universitária como espaço de formação de professores, promoção de desenvolvimento profissional, disseminação e produção de conhecimento no campo da educação das relações étnico-raciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, de cunho descritivo-analítico, tendo como instrumentos de pesquisa a utilização de relatórios do curso de formação docente ofertado pela Universidade Federal da Paraíba, para 66 participantes, durante o período de pandemia da SARS-CoV-2, via plataforma Google Classroom. Os dados mostram que (1) o tempo de médio prazo do curso auxiliou no processo de desconstrução e ressignificação dos saberes e, (2) a necessidade de permanência de trabalhos formativos na perspectiva decolonial para a compreensão e valorização da diversidade multicultural, reconhecimento e valorização dos saberes dos povos silenciados no Brasil e a insurgência de um currículo das relações. Dessa forma, o curso de extensão de médio prazo consolidou-se como um espaço de desenvolvimento profissional e de significação de conhecimentos na educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Currículo decolonial; Etnicidade; Identidade afro-brasileira; Formação de professores; Diversidade cultural.

ABSTRACT

This article aims to evaluate university extension as a space for teacher education, the promotion of professional development, and the dissemination and production of knowledge in the field of education on ethnic-racial relations. This is a descriptive-analytical, qualitative, bibliographical, and documentary research study. The main research instruments are reports from a teacher training course offered by the Federal University of Paraíba to 67 participants during the SARS-CoV-2 pandemic via Google Classroom. The data show that (1) the medium-term duration of the course helped in the process of deconstruction and redefinition of knowledge, and (2) the need for ongoing training efforts from a decolonial perspective, to foster understanding and appreciation of multicultural diversity, recognition and valorization of the knowledge of silenced peoples in Brazil, and the emergence of a curriculum based on relationships. In this way, the medium-term extension course has established itself as a space for professional development and the meaningful construction of knowledge in the education of ethnic-racial relations.

Keywords: Decolonial curriculum; Ethnicity; Afro-Brazilian identity; Teacher education; Cultural diversity.

¹ Endereço de contacto: Universidade Federal da Paraíba, Campus I Lot. Cidade Universitaria, João Pessoa - PB, 58051-900, Brasil.

Endereço de e-mail: ana.daxenberger@academico.ufpb.br

1. Introdução

O artigo objetiva avaliar a extensão universitária como espaço de formação de professores, promoção de desenvolvimento profissional, disseminação e produção de conhecimento no campo da educação das relações étnico-raciais.

A obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos de educação básica no Brasil, em suas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, é assegurada há 22 anos pela promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e ampliada a partir da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) com a inserção da história e cultura indígena brasileira. Todavia, a efetivação dos currículos e programas educacionais em rede pública e privada de educação nacional tem requerido processos formativos dos profissionais da educação, desde a formação inicial de professores até sua continuidade ao longo do exercício do magistério. Isso implica numa relação integrada entre as ações de âmbito universitário e aquelas que acontecem no interior da escola, reconhecendo esse ambiente como produtor central do saber, e que implica num processo formativo de toda comunidade ao implementar ações de ressignificação da cultura afro-brasileira e indígena como constituinte da cultura brasileira.

Silva (2018), em um trabalho de revisão para mapear o estado da arte com base na produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais entre 2003 e 2014, no Brasil, apontou que as ações implementadas nas escolas mostraram avanços na identificação e resultados do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações, que incidem “na vida de aluno/as, e de seus professores, não só dos negros, mas também dos não negros, bem como na organização e funcionamento de instituições educacionais” (Silva, 2018, p. 134).

Ao longo das décadas pode-se observar um conjunto de medidas para apoiar a educação das relações étnico-raciais no currículo das escolas por meio das políticas públicas e subsídios à implementação de ações educacionais, mas os avanços para serem potencializados necessitam de um projeto de sociedade voltado à ruptura das desigualdades étnico-raciais (Silva & Araújo, 2011, Silva, 2018), eliminando o racismo e promovendo a valorização da cultura brasileira a partir de outras culturas, valores, produtos e conhecimentos, por exemplo, de raízes africanas.

O currículo, entendido por Sacristán (1998, p.34) como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”, ao ser desenvolvido em cada escola materializa-se em uma recriação cultural, através de um conjunto de experiências de aprendizagem planejadas para mediar a construção do saber escolar entre os estudantes e o conhecimento cultural (Silveira, 2014).

Nesse cenário, a formação de professores, inicial e continuada, assume o cerne das ações possíveis e imediatas que devem ser implementadas para efetivação dos currículos escolares no que tange à educação das relações étnico-raciais. Silva (2018) destaca que o processo de desenvolvimento profissional é instância formativa de suma importância para a construção de uma identidade docente combativa ao racismo, etnocentrismos e demais discriminações.

Dessa forma, neste artigo, buscou-se avaliar um curso sobre cultura e extensão universitária desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre 2021 e 2022, denominado “Fortalecimento da identidade afro-brasileira”, no atendimento à seguinte questão: Como um curso de formação em educação das relações étnico-raciais pode contribuir na implementação de currículo com a disseminação de conhecimentos da cultura, história africana e constituição da cultura afro-brasileira nas escolas?

Ressaltamos que o curso de extensão supracitado, era uma das ações do projeto de extensão sob o título “Identidade afro-brasileira e enfrentamento do racismo: construindo novas relações sociais”, vinculado ao Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais, da UFPB, e registrado como uma das ações da Pró-reitoria de Extensão (Proex). O projeto tinha como objetivo geral trabalhar com estudantes da rede municipal de educação no município de Areia, estado da Paraíba, com o intuito de contribuir para a autoafirmação étnico-racial de adolescentes de assentamentos da reforma agrária, comunidades rurais e comunidades quilombolas, além de promover a formação docente, via atividades remotas para diferentes redes de ensino. Objetivava-se também fomentar a parceria entre universidades (Universidade de São Paulo – USP; Universidade Federal de Alagoas – UFAL), Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena (Neabi) da UFPB e outras instituições. Vale destacar, que no ano de 2021, o mundo vivia o período de pandemia da SARS-CoV-2, por este motivo, os sistemas de ensino estavam desenvolvendo suas ações via plataformas digitais.

Este artigo traz uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, de cunho descritivo-analítico, tendo como instrumentos de pesquisa a utilização de relatórios do curso de formação docente e do projeto de extensão supracitado ofertados pela UFPB. Ele está organizado em 4 subtítulos, além desta introdução: i) fundamentos teóricos que alicerçaram o curso de formação docente em busca de contribuir com a formação continuada dos

profissionais de educação; ii) o curso de formação, destacando os objetivos, o desenvolvimento e a organização dos módulos; iii) os resultados e discussão e, por último, iv) as considerações finais, na qual apontamos alguns desafios no tocante à formação docente com perspectiva de garantir o que se espera pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

2. Fundamentos teóricos que alicerçaram o curso de formação docente em busca de contribuir com a formação continuada dos profissionais de educação

Para a realização do curso buscou-se olhar para o currículo a partir da ideia da “tradição inventada” (Goodson, 2002), mas ampliada no sentido de um artefato socioeducacional (Macedo, 2007), de modo a consolidar os variados interesses formativos, alicerçados em concepções, organização, seleção e construção de conhecimentos e saberes (Pacheco & Silveira, 2021).

Sacristán e Gómez (2000) chamam a atenção para o fato de que as referidas finalidades do currículo, oficialmente, ditadas pelos documentos normativos de políticas públicas, podem se tornar simples declarações de intenções, que no cotidiano escolar ficam subordinadas ao campo em que ocorre a prática docente. Nesse sentido, Pacheco e Silveira (2019, 2021) reforçam que é no encontro e entrelaçamento do currículo oficial com as contextualizações regionais, das ações coletivas de cada escola, somadas às ações pessoais do professor em interação com estudantes que se constrói a prática docente.

O currículo pode, assim, assumir o caráter de um projeto em processo de desenvolvimento que se manifesta a partir da sua prescrição em âmbito das políticas públicas, com a indicação sobre como organizar a escola, fornecendo os documentos norteadores para os professores e as práticas de controle expressas na avaliação, mas que se transforma no currículo-em-ação reelaborado na prática docente no cotidiano de cada comunidade escolar (Martins et al., 2023; Sacristán & Gómez, 2000).

Como elemento central para análise dos dados relativos ao curso de extensão universitária, entende-se, então, a prática docente. Sendo essa prática circunscrita na constituição da identidade docente como um mecanismo dinâmico criado e recriado socialmente pelo professor, historicamente situado na carreira do magistério, tendo por fundamento o sentido e o significado social da profissão, bem como os saberes docentes produzidos, representações, normas e valores atribuídos (Benites, 2007, Garcia et al., 2005; Iza et al., 2014; Silveira, 2019).

Nóvoa (1993, p. 25) ressalta que a identidade docente é resignificada a todo instante e, para isso, a formação requer uma reflexão crítica sobre a prática e desenvolvimento profissional:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nesse aspecto, Lima et al. (2020) ressaltam que a identidade docente é constituída por diferentes saberes, num processo que leva em consideração a sua ação reflexiva ao longo da própria história de vida, da formação acadêmica e da prática pedagógica em sua trajetória de magistério.

Os sentidos e significações atribuídos à prática docente são compostos por elementos da identidade docente que se traduzem nos modos de ser e atuar como professor (Silveira, 2019). Para o autor, a prática docente se materializa no cotidiano escolar, na dinâmica das relações no processo de ensino e aprendizagem, bem como se expande nas relações com a comunidade escolar, com os sistemas educacionais e com as lutas de classe do magistério. Pimenta (1996) lembra que a prática docente é um processo complexo e dinâmico, observado nas ações, relações e fazeres do professor na arte e ofício do ensino em prol das experiências de aprendizagens oferecidas aos estudantes.

Considerando que os sentidos e significados expressos na prática docente remetem aos elementos constitutivos da identidade docente, cabe refletir sobre os elementos que devem ser construídos para o professor adotar uma prática pedagógica compatível com as demandas da educação das relações étnico-raciais, pois todo currículo não é neutro. Isso é discutido também por Daxenberger et al. (2023). Assim eles se expressam:

(. . .) entender as dinâmicas escolares e os modos de operar com a nossa “negritude” podem colaborar com o delinking de Mignolo, entendido como possibilidade de reconhecer e organizar outras

epistemologias para além da modernidade linear e excludente (Mignolo, 2007). É preciso refazer algumas “ordens de saberes” nesses espaços em que a modernidade costumou colocar como “essencialmente” válidos. (p. 242)

Silva (2018), levantou como as principais temáticas investigadas nos estudos das relações étnico-raciais no Brasil, os seguintes temas: perpetuação do racismo em ambientes escolares; preconceito racial; relações étnico-raciais entre alunos e professores, alunos-alunos; desempenho escolar e trajetórias escolares; preconceito racial e identidade; implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; gestão escolar e conselhos escolares; pedagogia antirracista; significado de ser branco; propostas para Estudos Afro-Brasileiros; instituição de Ensino Superior para inclusão da População Negra – entre objetivos declarados e objetivos atingidos.

Os resultados das investigações nas variadas temáticas exploradas por pesquisadores mostraram que as ações implementadas nas escolas resultaram em avanços na identificação e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações, que de acordo com o estudo, incidem “na vida de aluno/as, e de seus professores, não só dos negros, mas também dos não negros, bem como na organização e funcionamento de instituições educacionais” (Silva, 2018, p. 134). Para o autor, os trabalhos podem ser observados sob a ótica de determinados aspectos: a) a cultura do silenciamento adotada por muitas escolas quanto às agressões e situações oriundas de atitudes, expressões de racismo, etnocentrismo, bem como de outras discriminações, fato que somente corrobora para a continuidade das agressões e situações; b) a necessidade de investimentos na formação de professores, direção, equipe pedagógica e funcionários para o combate dessas manifestações de racismo e discriminações em toda a escolarização; c) a necessidade de investimentos para reorganização da formação inicial de professores em nível superior, bem como a formação continuada oferecida em âmbito universitário para a construção de uma identidade docente de combate ao racismo, ao etnocentrismo e outras discriminações.

Nesse ínterim, coadunando com as ideias de Daxenberger et al. (2023), as atividades de extensão podem se tornar possibilidades formativas para a comunidade e para profissionais da educação. Assim eles se expressam:

Conhecer o que nos condiciona a redução dessas relações é interpor um novo movimento de organização curricular. Nossas bases modernas nos regulam a uma reprodutividade que precisa ser pensada nas práticas educativas. Nossa razão epistêmica é colonial e calcada nos ideais modernos do eurocentrismo de pensar os sujeitos. Nesse sentido, trazer os movimentos de produção de saber em práticas extensionistas que também encaminham as nossas pesquisas sobre identidades negras e suas representações escolares é fundamental nesse percurso. (p. 243)

Em conjunto com essa linha de construção teórica sobre o currículo e a necessidade de se promover uma ética humanitária, Walsh (2009, 2019) nos aponta a necessidade de se construir uma proposição para uma educação intercultural em busca de romper com o poder colonizador opressor e transformação social. Isso será possível com a construção de um currículo decolonial à luz dos fundamentos de Paulo Freire e Franz Fanon apontando para um caminho que o conhecimento epistemológico é anterior ao ontológico (Walsh, 2009, 2019).

3. O curso de cultura e extensão “Fortalecimento da identidade afro-brasileira”

Como já anunciado, o curso “Fortalecimento da identidade afro-brasileira” foi uma das ações de extensão de um projeto junto à rede municipal de ensino no município de Areia, estado da Paraíba. Ele foi organizado em módulos, com carga horária de 60 horas, com o objetivo de fomentar a discussão sobre a identidade afro-brasileira, bem como de propor debates e discussões sobre as práticas de superação discriminação racial na escola e na sociedade.

O curso teve suas inscrições abertas por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e resultou em 93 inscritos, sendo 66 participantes ativos. Ofertado para profissionais da educação, o curso atendeu, principalmente, professoras e professores em sua maioria, dos municípios paraibanos de Areia e Remígio e, também, alguns discentes internos e externos à UFPB, além de educadores sociais, gestores e outros interessados na área, oriundos de outras unidades federativas no país. A carga horária total ofertada

foi de 60 horas, com início em junho de 2021 e término em março de 2022, possuindo uma dinâmica de aulas em forma de palestras participativas síncronas, por meio da plataforma Google Meet, para as quais cada palestrante convidado atuava de acordo com suas áreas de especialização.

Considerando a rotina de aula dos cursistas, ajustamos o horário fixo das aulas, com início às dezenove horas e término às vinte e duas horas (horário de Brasília), de tal modo que os docentes que trabalhavam durante o dia pudessem manter-se no curso sem afetar suas jornadas de trabalho. Antes de cada encontro, ofertamos, via email, aos cursistas, textos relacionados às temáticas que seriam abordadas em cada encontro, para que os mesmos pudessem interagir melhor com os formadores. Todos os materiais de estudos foram indicados pelos formadores e pela coordenação do curso.

O curso foi organizado nos seguintes módulos:

- i) A importância da educação para as relações étnico-raciais;
- ii) A educação para as relações étnico-raciais na escola e o racismo estrutural;
- iii) A invisibilidade do protagonismo negro no Brasil: as pesquisadoras negras;
- iv) Educação física e o fortalecimento da identidade afro-brasileira;
- v) Religião e religiosidade de matriz africana;
- vi) Os desafios dos jovens negros e negras ao ingresso a educação;
- vii) O racismo no Brasil contemporâneo: velhas e novas formas de enfrentamento.

Essas temáticas foram identificadas como necessárias em função da realização das atividades do projeto de extensão Identidade afro-brasileira e enfrentamento do racismo: construindo novas relações sociais, em escolas no município de Areia/PB. Isso também já havia sido identificado em atividade de extensão no ano anterior e foi relatado e analisado por Daxenberger et al. (2023) sobre a necessidade de práticas antirracistas em ambiente escolar com currículo de relações. Como os autores destacam:

(. . .) ser antirracista é materializar ações de combate às situações que podem macular a identidade dos educandos e fortalecem a produção de novas relações sociais, que compreendem o conflito como real e possível de se conviver, uma vez que as relações com diversidade humana reconhecem a diferença. (p. 247)

A fim de melhor guiar os educadores quanto à execução de atividades antirracistas com suas turmas nas escolas, dentro do projeto de extensão que também fazia parte do curso de formação docente, foi elaborado um e-book: “O ensino aplicado ao fortalecimento da identidade afro-brasileira através das oficinas didático-pedagógicas”. Este e-book constituiu-se em módulos de atividades práticas, como oficinas que introduzem temáticas específicas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais nas escolas, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), no tocante às competências:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (pp. 9-10)

Este e-book teve por finalidade favorecer aos participantes do curso materiais de estudo e aplicabilidade em sala de aula na educação básica, contando como complementação da carga horária dos cursistas para composição de 60 horas.

Além do material escrito, foram produzidas videoaulas com o conteúdo dos módulos, disponibilizadas via Google Drive, a fim de exemplificar a forma com que tais conteúdos poderiam ser ministrados. Disponibilizou-se, também, perfis biográficos em formato de vídeo, produzidos por discentes da disciplina de Educação das relações étnico raciais, nos cursos de graduação no Centro de Ciências Agrárias da UFPB, sob orientação da coordenadora do projeto e do curso, a qual é a primeira autora do artigo. Essa ação resultou-se na materialização do ensino na graduação, com atividades práticas que pudessem ser aplicadas e utilizadas na e

com a comunidade, além da pesquisa, que os universitários precisaram realizar para compor os perfis biográficos utilizados no curso de formação docente.

Sobre o conhecimento ofertado em cada módulo, destacamos os fundamentos teórico-práticos que sustentaram cada temática escolhida como componente curricular formativo. Especificamente, sobre o módulo 1 e 2, respectivamente: “A importância da educação para as relações étnico-raciais na escola e o racismo estrutural” e “A educação para as relações étnico-raciais na escola e o racismo estrutural”; buscou-se elucidar os fundamentos legais, históricos e conceituais que sustentam a importância da educação das relações étnico-raciais em ambiente escolar, assim como estão previstos nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e, como reparação social, a invisibilização dos povos silenciados no Brasil (indígenas e negro), bem como explicitar os conceitos de racismo estrutural e institucional conforme as ideias de Almeida (2019) e Nunes et al. (2021).

Santana (2023, p. 77) afirma “que o abismo racial no Brasil é concreto”, está nas estruturas mais profundas da sociedade brasileira para além das questões culturais de não valorização e silenciamento das culturas dos povos originários e negro. Santana (2023, p. 77), citando Munanga e Gomes (2006, p. 172), descreve que a desigualdade está presente “e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país”.

Considerando os elementos teóricos acima, no módulo 3, sobre “A invisibilidade do protagonismo negro no Brasil: as pesquisadoras negras”, ressalta-se que havia a necessidade de trazer para a discussão o papel das mulheres negras, sobretudo, porque no tempo da pandemia de SARS-CoV-2, muitas pesquisadoras nos laboratórios em busca de tratamento eram e são afro-brasileiras e não eram ou não são reconhecidas. Mas, isso não ocorreu somente durante a pandemia, o epistemicídio sobre os conhecimentos produzidos pelos negros e indígenas foi uma estratégia de poder e manutenção que garantiu por anos a suposta supremacia branca dos povos europeus. Assim Santos (1995) se expressa:

(. . .) epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais. (p. 328)

Para Araújo Jr. et al. (2023, p. 107), “o epistemicídio afasta a civilização dos grupos sociais considerados “de conhecimento estranho”, apagando suas culturas, suas línguas, suas crenças”. Por isso, para que a construção do Brasil, constituído no silenciamento das contribuições dos povos indígenas e negro, e como afirma Souza (2021), o racismo criou o Brasil, por meio de políticas, valores morais, perpetuação de comportamentos arraigados no etnocentrismo europeu; que também foram relatados nas obras de Skidmore (2012), Ferreira e Silva (2020), Munanga, (2012, 1990) e Schwarz (1993 e 1996). Sobre o módulo 4, a “Educação física e o fortalecimento da identidade afro-brasileira”, refletiu-se sobre as práticas corporais enquanto expressões da cultura de movimento oriunda da matriz afro-brasileira, por isso carregadas de africanidades (Munanga, 2012) e exemplificadas nas obras de arte de Carybé. Assim, analisou-se a manifestação da Capoeira tematizada nas aulas a partir dos princípios apontados por Silveira (2021).

No módulo 5, “Religiosidade de matriz africana”, os elementos norteadores de discussão perpassaram pela valorização, respeito e reconhecimento dos elementos religiosos de matriz africana, e como esses elementos estão presentes na nossa cultura e que simbolizam a resistência e luta de nossos ancestrais africanos na constituição cultural brasileira. Dessa forma, tratou-se a respeito do empoderamento e poder feminino (matriarcal) nos cultos religiosos, da disseminação de elementos presentes na religião e religiosidade africana na constituição da cultura brasileira e do entendimento sobre o corpo enquanto elemento de materialização do divino e da ancestralidade (Silveira, 2021).

No 6, “Os desafios dos jovens negros e negras ao ingresso à educação”, abordou-se a educação como um direito humano e constitucional, discute-se sobre os desafios encontrados pela juventude negra à educação básica, como, por exemplo, as precárias condições sociais e familiares, que por muitas vezes obriga a população negra adentrar muito jovem no mundo do trabalho para auxiliar as famílias e o não reconhecimento do espaço no ensino superior como local de pertencimento. Esses elementos foram discutidos à luz de dados estatísticos e teóricos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010;

Santana, 2015). E para finalizar, no módulo 7, “O racismo no Brasil contemporâneo: velhas e novas formas de enfrentamento”, buscou-se discutir alternativas práticas de enfrentamento ao racismo em diferentes segmentos, sejam sociais, comportamentais e de linguagem na perspectiva da educação em direitos humanos. Como Pequeno (2008, p. 24) afirma:

Os direitos humanos servem, assim, para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção da sua existência. Trata-se, portanto, daqueles direitos considerados fundamentais, que tornam os homens iguais, independentemente do sexo, nacionalidade, etnia, classe social, profissão, opção política, crença religiosa ou convicção moral. Eles são essenciais à conquista de uma vida digna, daí serem considerados fundamentais à nossa existência. (. . .)

4. Resultados do curso e discussões

Conforme avançaram as aulas, percebeu-se maior participação e interesse por parte dos educadores que, ao final de cada palestra, utilizavam-se do chat ou microfone para sanar suas dúvidas e/ou expor suas ideias e experiências. Além desses momentos síncronos, os cursistas também utilizaram o grupo do WhatsApp como meio de exposição de ideias e compartilhamento de experiências oriundas da execução de atividades em ambiente escolar. Foi possível evidenciar, através de tais interações, a aplicação e o aproveitamento dos conteúdos ofertados no curso. Nesse aspecto, o curso promoveu a disseminação de conhecimentos, como também ressignificou saberes e produziu novos, a partir da constante interação com os cursistas, dialogando, assim, com os resultados apontados por Silva (2018), em que as ações formativas implementadas com professores incidem na vida desses profissionais, numa constante reflexão-ação, em busca de reorganização do papel docente nas práticas escolares.

Objetivando avaliar o grau de satisfação, bem como, as percepções de cada cursista quanto ao desenvolvimento de cada temática abordada, foi elaborado um formulário de avaliação do curso, através da plataforma Google Forms. O mesmo foi estruturado com três questões abertas e três questões de múltipla escolha, a fim de se obter maior acurácia nas informações.

O primeiro ponto a ser avaliado foi o grau de satisfação referente ao desenvolvimento e conclusão do curso, assim, elencou-se o intervalo numérico entre 0 e 5 para os extremos de insatisfatório e satisfatório, respectivamente. Dos 27 participantes que preencheram o formulário, 20 (74,1%) evidenciaram o máximo de satisfação, enquanto 6 (22,2%) assinalaram grau 4 e apenas 1 (3,7%) assinalou grau 3. Ao examinarmos os resultados de satisfação dos participantes com o curso, percebe-se que a magnitude de satisfação (96,3%) indica que este foi plenamente atingido em seus objetivos de formulação e de interesse dos cursistas. Desse modo, o curso atendeu aos critérios de avaliação do ensino/formação à distância de Gusso et al (2020), apresentando (a) uma temática sensível e importante para a atividade docente na instituição escolar, (b) a seleção e organização de conteúdo atrelado à temática e, principalmente, concernente às necessidades de desconstrução e significação na educação das relações étnico-raciais (ERER); e, (c) uma dinâmica de interação com os cursistas com a utilização de estratégias para sensibilização e mobilização de reflexões no campo educacional.

Outro aspecto relevante no que se refere ao grau de satisfação dos cursistas centra-se no atendimento das necessidades do ensino remoto emergencial, no período da pandemia, ultrapassando os limites da entrega de conteúdos e compondo uma alternativa bem-sucedida no desenvolvimento profissional docente para com as reflexões a serem promovidas na formação em ERER (Gusso et al., 2020).

O segundo ponto diz respeito à ideia de continuação do curso, sobre isso, 100% dos participantes afirmaram que gostariam de dar continuidade. Com isso, é importante repensar a continuidade do curso, como um ótimo auxiliar na complementação da formação na perspectiva docente, levando em conta sua importância social e educacional. Por isso, considerando Nóvoa (1993) sobre formação continuada docente, entendemos que a construção de saberes se faz na compreensão do fazer docente à luz de estudos e reflexões sobre a própria prática, e isso pode ocorrer, também por meio da extensão universitária, na qual as instituições de ensino superior podem contribuir socialmente, ao favorecer, ações propositivas na e com a comunidade. Destacamos, também, as ideias de Daxenberger et al. (2023) de que a extensão universitária, quando pensada, elaborada e executada como prática libertadora, pode romper as amarras e correntes simbólicas da

dominação do currículo eurocêntrico, trazendo elucidações sobre o processo colonizador e construindo novas relações sociais em uma perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2009, 2019).

Sabemos que o curso foi direcionado, principalmente, aos educadores de diferentes escolas e que possuem jornadas de trabalho variadas; assim, a frequência e horários foram determinados a fim de não interferir em seus cronogramas. Dessa forma, os encontros se deram uma vez a cada mês e no turno da noite, tendo início às 19 horas e término às 22 horas no horário de Brasília/Brasil. Contudo, foi aberto um espaço opcional no formulário a fim de que os cursistas expressassem suas opiniões acerca da frequência e se algo mais poderia ser feito de modo a proporcionar melhorias. Quanto a isso, 14 cursistas (51,8%) afirmaram que a frequência atual poderia ser mantida; 6 (22,2%) afirmaram que a frequência poderia ser aumentada para dois encontros mensais; 2 (7,5%) sugeriram a mesma frequência, mas com carga horária reduzida e 5 (18,5%) não responderam. Tais resultados confirmam que a frequência adotada se fez a melhor opção à maioria dos cursistas. Todavia, não se descarta a possibilidade de ajustes quanto à frequência do curso e duração dos encontros síncronos, considerando a realidade na qual se darão no futuro as novas ações. Estes elementos são fundamentais para a execução de ações extensionistas e formação docente, pois as mesmas podem e tendem a ter melhores resultados quando observados a realidade dos participantes. Conteúdos teóricos podem ser considerados exaustivos a depender da dinâmica com que são ministrados, assim, preocupou-se em avaliar esse fator e adicionou-se três alternativas para que os cursistas assinalassem àquela que melhor os representassem: “curso longo e cansativo”, “curso curto e maçante” ou “o curso abordou os temas de forma eficiente, de acordo com o tempo e com os recursos disponíveis”. Os dados sobre esta questão mostraram que 100% dos cursistas concordaram com a importância das temáticas e a dinâmica adotada; confirmando a satisfação geral do público. Por fim, foi aberta mais uma caixa de resposta opcional livre que foi preenchida por 19 cursistas apenas com elogios à equipe e aos colaboradores, o que explicitou gratidão e bom proveito do curso.

Após análise dos dados do relatório da atividade de extensão, pode-se constatar que para a efetiva materialização de práticas antirracistas nas escolas é necessário a oferta de formação inicial e continuada, de maneira a proporcionar a escuta aos docentes sobre suas realidades, promovendo momentos de reflexão, de ação e ressignificação sobre os componentes curriculares escolhidos e desenvolvidos pelos professores nas escolas. O fazer pedagógico é uma escolha curricular e esta tem potencial formador e libertador quando se pensa no fortalecimento da própria identidade, desvelamento sobre as relações de poder e representatividade. Para concluir, destaca-se das ideias de Souza (2021) que os racismos em suas diferentes formas têm o mesmo núcleo (a manutenção de um status quo na sociedade pautado nos elementos da colonização) a ser enfrentado simultaneamente. Nesse sentido, a formação continuada de docentes por meio da extensão universitária com foco nos estudos étnico-raciais é uma alternativa de enfrentamento às diferentes máscaras do racismo no Brasil.

5. Considerações finais

O presente artigo buscou avaliar o potencial da extensão universitária como um espaço de formação de professores, promoção de desenvolvimento profissional e disseminação de conhecimento no campo crucial da educação das relações étnico-raciais. Considerando os resultados obtidos a partir da alta satisfação dos cursistas com 74,1% indicando o grau máximo, podemos afirmar que a formação continuada oferecida pela extensão universitária promoveu diálogos e momentos de reflexão-ação entre os docentes participantes, essenciais para a reorganização do papel do professor nas práticas escolares. Assim consideramos como essencial a formação em práticas pedagógicas, com a aplicação e o aproveitamento dos conteúdos sobre racismo estrutural, invisibilidade negra e cultura afro-brasileira e a inserção desses temas no cotidiano das escolas. Nesse sentido, o curso contribuiu diretamente para a proposição de um currículo que atenda a necessidade demandada por uma educação para as relações étnico-raciais e a adoção de uma perspectiva decolonial que valoriza a diversidade multicultural, reconhecendo e valorizando os saberes dos povos silenciados no Brasil.

Ao fornecer subsídios teóricos e práticos, como o e-book de oficinas didático-pedagógicas, a formação reforça que o fazer pedagógico é uma escolha curricular com potencial libertador e de fortalecimento da identidade afro-brasileira.

Em última análise, o sucesso do curso obtido nesse curso de extensão sugere que a formação continuada com foco nos estudos étnico-raciais é uma alternativa imprescindível na habilitação dos docentes para a adoção de práticas pedagógicas de enfrentamento das diferentes formas de racismo no Brasil. A manifestação unânime dos participantes (100%) em dar continuidade ao curso demonstra a necessidade de permanência de trabalhos formativos nessa área. É crucial que as instituições de ensino superior, por meio de projetos de extensão, continuem a fomentar ações que apoiem a construção de uma identidade docente combativa ao racismo e ao etnocentrismo, garantindo, assim, a plena efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Portanto, o curso aqui avaliado não apenas atendeu aos seus objetivos, mas também estabeleceu um modelo eficaz de como a universidade pode e deve contribuir socialmente para a construção de uma educação antirracista e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen. <https://www.scielo.br/j/bak/a/8R37NgQt56Sf5P58KRfMFzq/?format=pdf&lang=pt>.
- Araújo Júnior, E. A., Daxenberger, A. C. S., Sá Sobrinho, R. G., & Oliveira, N. F. (2023). A lei 10.639/2003 na formação de professores de Letras Libras na UFPB: Uma análise documental. In A. C. S., Daxenberger, & S. R. Silveira (Org.), *Etnicidade e diferentes olhares* (pp. 98-121). Editora UFPB. <https://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/1098/1058/12241>.
- Benites, L. C. (2007). *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, Brasil.
- Brasil. (2003). *Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- Brasil. (2008). *Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC.
- Daxenberger, A. C., Albino, Â. C. A., & Sá Sobrinho, R. G. (2023). Um currículo de relações: Análise de práticas de (auto)conhecimento e diversidade étnico-racial no espaço escolar. *Revista Educação e Emancipação*. São Luís, 16(3). <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/21460/12121>.
- Ferreira, M. G., & Silva, J. F. (2020). Currículo e educação das relações étnico-raciais: elementos para a construção de práxis curriculares antirracistas. In A. C. S. Rodrigues, Â. C. A. Albino, & M. L. Süsskind (Org.). *Democracia, Educação e políticas curriculares nas pesquisas com currículo* (pp. 79-99). Editora UFPB.
- Garcia, M. M. A., Hypolito, A. M., & Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. 31(1), 45-56. <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>
- Goodson, I. F. (2002). *Currículo: Teoria e história*. Vozes.
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. D., Henklain, M.H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). IBGE. *Censo demográfico*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html>
- Iza, D. F. V., Benites, L. C., Sanches Neto, L., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., & Souza Neto, S. de. (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica De Educação*, 8(2), 273-292. <https://doi.org/10.14244/19827199978>
- Lima, A. M. F. D., Santos, J. A. da S., Póvoa, L. G. da S., & de Pinho, M. J. (2020). Identidade docente: Da subjetividade à complexidade / Teaching identity: From subjectivity to complexity. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 33078-33092. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-020>
- Macedo, E. (2007). Currículo: política, cultura e poder. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 457-466

- Martins, C. de M., Pacheco, G. F. Z., & Silveira, S. R. (2023). Educação física escolar no estado de São Paulo: nuances da apropriação do currículo por professores(as) do ensino médio. *EccoS – Revista Científica*, 67, e23719. <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.23719>
- Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento de-colonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *Tabula Rasa*, 6, 213–242
- Munanga, K. (1990). Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. *Revista De Antropologia*, 33, 109-117. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1990.111217>
- Munanga, K. (2012). *Negritude: Usos e sentidos* (3 ed.). Autêntica Editora.
- Munanga, K., & Gomes, N. L. (2006). *O negro no Brasil de hoje*. Global/Ação Educativa.
- Nóvoa, A. (1993). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Nunes, C., Santana, J. C., & Franco, N. H. R. (2021). Epistemologias negras e educação: Relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). *Roteiro*, 46, e26314. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26314>
- Pacheco, G. F. Z., & Silveira, S. R. (2021). O currículo de educação física no ensino médio do estado de São Paulo na voz dos professores: Uma avaliação pré-reforma. *Olhar De Professor*, 24, 1–21. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15233.010>
- Pequeno, M. J. P. (2008). O fundamento dos direitos humanos. In: M. N Zenaide, & L. F. Guerra (Org.), *Direitos Humanos: capacitação de educadores* (pp. 23-28), 1. https://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume1.pdf.
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade Educação*, 22(2), 72-89. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>
- Sacristán, J. G. (1998). *O currículo: Uma reflexão sob a prática*. Artes Médicas.
- Sacristán, J. G., & Pérez Gómez, P. A. I. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Artmed.
- Santos, S. B. (1995). *Pela Mão de Alice*. Cortez Editora.
- Santana, J. C. (2015). *Tem preto de jaleco branco? Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Alagoas] Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil. <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/1644>
- Santana, J. C. (2023). A educação antirracista como princípio norteador do projeto político-pedagógico. in A. C. S. Daxenberger, & S. R. Silveira, *Etnicidade e diferentes olhares* (pp. 98-121). Editora UFPB. <https://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/1098/1058/12241>
- Silva, P. B. G. (2018). Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 34(69), 123-150. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>
- Silva, P. V. B., & Araújo, D. C. (2011). Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. *Linhas Críticas (UnB)*, 17, 483-505. <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193522070004.pdf>
- Silveira, S.R. (2014). Currículo e a cultura afro-brasileira: Um estudo sobre a energia vital e a manifestação motora e corporal. In A. C. S. Daxenberger, & R. G. Sá Sobrinho (Org.), *Comunidades quilombolas e diversidade étnico-racial: Diferentes olhares e perspectivas* (pp. 133-154). UFPB.
- Silveira, S. R. (2019). Preparação profissional e formação de professor em educação física e esporte: perspectivas a partir da prática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 33(1), 145–155. doi: 10.11606/1807-5509201900010145
- Silveira, S. R. (2021). A constituição cultural religiosa afro-brasileira e sua relação com a religiosidade africana e o corpo. *Diálogos*, 25(3), 186-201. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v25i3.60131>
- Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930*. Companhia das letras.
- Schwarcz, L. M. (1996). *Teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro*. In Raca e Diversidade. Edusp/Estação Ciência.
- Souza, J. (2021). *Como o racismo criou o Brasil*. Estação Brasil.
- Skidmore, T. E. (2012). *Preto no Branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Companhia das letras.
- Walsh, C. (2009) *Interculturalidade e (des) colonialidade: Perspectivas críticas e políticas*. Conferência Inaugural. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil.

Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da UFPel*, 5(1). <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>