

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**EDINALDO DA SILVA NASCIMENTO**

**A EXTENSÃO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA:  
Semana da Consciência Negra do IFMS *Campus Três Lagoas***

**Paranaíba - MS**

**2021**

UEMS	<p align="center"><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b>  <b>PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</b>  <b>UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA</b></p>	
Dissertação		
<p align="center"><b>A EXTENSÃO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA: Semana da Consciência Negra do IFMS <i>Campus</i> Três Lagoas Edinaldo da Silva Nascimento</b></p>	<p align="center"><b>Edinaldo da Silva Nascimento</b></p> <p align="center"><b>A EXTENSÃO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA: Semana da Consciência Negra do IFMS <i>Campus</i> Três Lagoas</b></p>	
2021	<p align="center"><b>Paranaíba/MS</b> <b>2021</b></p>	

**Edinaldo da Silva Nascimento**

**A EXTENSÃO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA:  
Semana da Consciência Negra do IFMS *Campus* Três Lagoas**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José de Jesus Alves Cordeiro**

**Paranaíba - MS**

**2021**

N194e Nascimento, Edinaldo da Silva

A Extensão como possibilidade de formação continuada: Semana da Consciência  
Negra do IFMS *Campus* Três Lagoas /  
Edinaldo da Silva Nascimento. — Paranaíba, MS: UEMS, 2021.

103f.

Dissertação (Mestrado) — Educação — Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,  
2021.

Orientadora: Prof. Dra. Orientadora: Maria José de Jesus Alves Cordeiro

1. Extensão. 2. Consciência negra. 3. Formação de professores/as. 4. Diversidade étnico-  
racial. I. Cordeiro, Maria José de Jesus Alves II. Título CDD 23. ed. — 378.98171

**EDINALDO DA SILVA NASCIMENTO**

**A EXTENSÃO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA:**

**Semana da Consciência Negra do IFMS *Campus* Três Lagoas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Santana Dias Debus  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Este trabalho é dedicado a todos os profissionais da educação como um possível adíforo instrumento das questões étnico-raciais na formação continuada de professores e professoras por meio de atividades de extensão, cujo público-alvo é, majoritariamente, externo. Nossa cultura e nossa história devem chegar a todos os cantos, doravante, elas deixarão de estar recônditas.

## AGRADECIMENTOS

Quero expressar meus sinceros agradecimentos à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Unidade de PARANAÍBA - MS, representada pelo Prof. Dr. Laércio Alves de Carvalho e pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Celi Corrêa Neres pelo apoio acadêmico.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) de Três Lagoas – MS, representado pelos Prof. Dr. Guilherme Costa Garcia Tommaselli e Prof. Ms. Gilmar Pereira Ribeiro, coordenadores da Semana da Consciência Negra.

Aos colaboradores/as da E. M. Olyntho Mancini de Três Lagoas – MS, representados/as pelo Diretor Jefferson Rodrigues Martins.

Aos Caríssimos Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Estela Natalina Mantovani Bertoletti, Prof. Dr. José Antonio de Souza e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Silvia Rosa Santana, ex-coordenadores e coordenadora, respectivamente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS de Paranaíba - MS.

À Prezada Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucélia Tavares Guimarães, orientadora inicial deste trabalho.

À Caríssima Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, minha orientadora, que adotou este trabalho com carinho e dedicação.

Ao meu querido companheiro de quatorze anos, parceiro de alegrias, tristezas, sucessos, infortúnios, prazeres e revelações neste processo recíproco de maturidade, Prof. Dr. Leandro Passos, que, inexoravelmente, esteve sólido e totalmente acessível e solícito no percorrer deste intento.

Quero ainda expressar meus ternos agradecimentos a amiga e incentivadora Prof<sup>ª</sup>. Ms. Doutoranda Luana Passos, minha cunhada, que, impreterivelmente, desde sempre esteve ao meu lado.

Agradeço fraternalmente a minha mãe Alzira (*in memoriam*), ao meu pai Sebastião (*in memoriam*), a minha irmã Ednilce e Família e a minha tia Nadir, que me apoiaram, incontestavelmente, no caminho desta jornada.

Agradeço, imensamente, a acolhida da Família Melo de Paranaíba, representada por Dona Fátima, cuja casa tornou-se minha extensão de lar e, conseqüentemente, de família.

Finalmente, quero externar meus mais profundos e sinceros agradecimentos aos Professores e Professoras do Curso de Mestrado que, ao longo do caminho, fomentaram a transformação cognoscitiva da qual fui agraciado e, também, registrar meus sinceros e carinhosos abraços aos Colegas da Turma de 2018, por serem os primeiros a tornar esta comunhão acadêmica sobremaneira fraterna.

“As leis existem, mas há dificuldades para que funcionem. Primeiro é preciso formar os educadores, porque eles receberam uma educação eurocêntrica”. (Kabenguele Munanga)



NASCIMENTO, Edinaldo da Silva. **A Extensão como Possibilidade de Formação Continuada:** Semana da Consciência Negra do IFMS *Campus* Três Lagoas. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

## RESUMO

As reflexões aqui desenvolvidas resultam da realização de pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na Linha de Pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade”, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia-GEPEGRE/UEMS/CNPq”. O presente trabalho tem, como objetivo, analisar de que maneira o projeto de extensão “Semana da Consciência Negra” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) *Campus* Três Lagoas tornou-se um elemento na formação continuada de professoras da E. M. Olyntho Mancini da rede municipal da cidade de Três Lagoas – MS. Optou-se pela metodologia da pesquisa qualitativa de natureza descritiva explicativa, mediante os procedimentos de pesquisa documental e aplicação de quinze questionários semiestruturados aos/as professores/as da escola supracitada dos quais oito foram utilizados para elaboração deste trabalho por estarem completamente respondidos. Percebendo-se que a formação continuada de professores/as deve ser trabalhada em comunhão entre a comunidade escolar em sua totalidade, de forma objetiva e esclarecedora, neste caso, a luz das questões étnico-raciais, conclui-se que o projeto de extensão poderá e deverá ser pensado como somatória nesta formação.

**Palavras-chave:** Extensão. Consciência Negra. Formação de Professores/as. Diversidade Étnico-racial.

NASCIMENTO, Edinaldo da Silva. **A Extensão como Possibilidade de Formação Continuada**: Semana da Consciência Negra do IFMS *Campus* Três Lagoas. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

#### ABSTRACT

The reflections developed here are the result of research carried out during the Master's Degree in Education developed with the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University Unit, in the research line "Curriculum, Teacher Education and Diversity", linked to the Research Group "Studies and Research in Education, Gender, Race and Ethnicity - GEPEGRE/UEMS/CNPq". In order to analyze how the extension activity "Black Awareness Week" of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul (IFMS) *Campus* Três Lagoas has become an element in the continuing education of teachers of EM Olyntho Mancini from the municipal network of the city of Três Lagoas - MS. We opted for the qualitative research methodology of an explanatory descriptive nature, through the procedures of documentary research and the application of fifteen semi-structured questionnaires to the teachers of the aforementioned school, of which eight were used to prepare this work because they were fully answered. Realizing that the continuing education of teachers must be worked in communion between the school community in its entirety, in an objective and enlightening way, in this case, in the light of ethnic-racial issues, it is concluded that the extension activity can and should be thought of as summation in this formation.

**Keywords:** Extension. Black Consciousness. Teacher Training. Ethnic-racial Diversity.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Dados pessoais das participantes da pesquisa.....	75
<b>QUADRO 2</b> – Trajetória acadêmica/profissional das participantes da pesquisa.....	76
<b>QUADRO 3</b> – Sobre a Semana da Consciência Negra.....	77
<b>QUADRO 4</b> – Sobre a Lei 10.639/2003.....	80

## LISTA DE SIGLAS

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

SATED - Sindicato dos Artistas e Técnicos de Espetáculos e Diversões

DRT - Delegacia Regional do Trabalho

UNESP-IBILCE - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto - São Paulo

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

GPP - GeR - Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça

FORPROEX - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)

ONU - Organização das Nações Unidas

EJA - Educação para Jovens e Adultos

UEs - Universidades Federais

UFs - Universidades Federais

IES - Instituição de Ensino Superior

PFDC - Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão

JOMAP - Escola Estadual Prof. João Magiano Pinto

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

ATGLT - Associação Três-lagoense de Gays, Lésbicas e Travestis (2016)

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

PIBIC-Em - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino médio

PROPI-CNPq - Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação-Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

AEMS - Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul

ABC-SP - Região industrial da cidade de São Paulo compreendida pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul (2012)

UNIFEV - Centro Universitário de Votuporanga - (SP)

INMA - Instituto de Matemática

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

G1 - Portal de Notícias da Rede Globo de Televisão

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

CRASE - Centro de Referência de Assistência Social e Educacional

CEAFRO - Centro de Estudos Afro-brasileiros

CEAO - Centro de Estudos Afro-orientais

UFBA - Universidade Federal da Bahia

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

**SCN-IFMS-CTL - Semana da Consciência Negra** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul *Campus* Três Lagoas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 ELEMENTOS PARA UMA TECITURA REFLEXIVA: A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL COMO FOCO DA EXTENSÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Projeto de Extensão “A Semana da Consciência Negra” do IFMS <i>Campus</i> Três Lagoas – MS.....</b>	<b>31</b>
1.1.1 Palestras e mesas redondas da “Semana da Consciência Negra” de 2015, 2016 e 2017.....	38
1.1.2 Oficinas, minicursos e atividades culturais da “Semana da Consciência Negra” de 2015, 2016 e 2017.....	50
<b>2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS POR MEIO DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO.....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 A escola como um espaço de formação continuada de professores/as.....</b>	<b>61</b>
<b>2.2 A extensão universitária como uma possibilidade efetiva de formação continuada de professores/as.....</b>	<b>65</b>
<b>3 PANORAMA GERAL DE DADOS</b>	
<b>3.1 Delineamentos da Pesquisa.....</b>	<b>72</b>
<b>3.2 Das análises e resultados.....</b>	<b>75</b>
<b>3.3 Da interpretação dos resultados.....</b>	<b>83</b>
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade apresentar a pesquisa realizada durante o Curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação na área de Educação, Linguagem e Sociedade, Linha de pesquisa Currículo, Formação Docente e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade Universitária de Paranaíba.

Com o objetivo de analisar de que maneira o projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) *Campus* Três Lagoas torna-se um elemento na formação continuada de professoras da Escola Municipal Olyntho Mancini da rede municipal da cidade de Três Lagoas – MS que colaboraram com este estudo, cuja participação no projeto supracitado tem assiduidade marcada em quase toda sua existência iniciada no ano de 2011, esta pesquisa é de natureza descritiva, a qual é apropriada para “descrição das características de determinada população”, igualmente para “identificar possíveis relações entre variáveis” (GIL, 2010, p. 27), é também explicativa, conforme Santos (1999), pois se pretende, neste trabalho, explicitar a possibilidade de ser ou não formativo o projeto de extensão em estudo. Utilizou-se, para tanto, a abordagem qualitativa, na qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo é compreender o ambiente dos sujeitos e perceber como e de que maneira estes o avaliam.

Como instrumentos, foram aplicados 15 (quinze) questionários na própria escola em que docentes (homens e mulheres) atuam, e o seu preenchimento foi efetuado de forma individual e por escrito, entretanto apenas 08 (oito) questionários de docentes mulheres (identificadas por números) foram utilizados por estarem mais completos para suprir as reflexões deste trabalho; os dados obtidos foram compreendidos com apoio do método *survey*, o qual, caracteristicamente, analisa uma parte do todo e utiliza questionário estruturado (BABBIE, 2001). Somando-se aos dados, com a pesquisa documental, levantaram-se os conteúdos das programações e dos relatórios das edições dos anos de 2015, 2016 e 2017.

Convém destacar que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ocorreu diante o Projeto de Lei nº 3.775/2008 transformado na Lei Ordinária nº 11892/2008<sup>1</sup> durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Esta Lei também institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dá outras providências, em seu conteúdo o Art. 6º apresenta as finalidades e características dos IFs:

---

<sup>1</sup>BRASIL. Projeto de Lei - PL Nº 3775/2008. Página da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>. Acesso em: 23 out. 2020.

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III – promover a otimização do uso de sua infraestrutura física, de seus quadros de pessoal e dos seus recursos de gestão na consecução de seus objetivos institucionais. IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta de educação técnica, tecnológica e profissional; VI - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; VIII – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Percebe-se a preocupação, sobretudo social, na propositura do atendimento dos IFs, para além do ensino científico e tecnológico; suas características somam inserção, permanência e êxito do público-alvo, mais evidentes no Art. 7º, o qual trata dos objetivos institucionais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente para os concluintes do ensino médio e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia (BRASIL, 2008).

O autor deste trabalho, Edinaldo da Silva Nascimento, é: artista/bailarino desde o ano de 1983, registrado como coreógrafo no Sindicato dos Artistas e Técnicos de Espetáculos e Diversões do Estado de São Paulo (SATIED) sob o registro profissional DRT nº 14.601/98 emitido pela Delegacia Regional do Trabalho do Ministério do Trabalho nos termos dos artigos 6º e 7º da Lei 6533/78<sup>2</sup>, graduado no ano de 2015, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP-

---

<sup>2</sup>BRASIL. Lei Nº 6.533, de 24 de maio de 1978. Disponível em:



IBILCE) de São José do Rio Preto - (SP) no curso de Licenciatura em Pedagogia, em que o título da monografia é “A Experiência Na Dança Sob Um Olhar Afrodescendente: apontamentos sobre a biografia da bailarina Áurea Ferreira”. O autor desta dissertação, pesquisador negro desde a referida monografia, cuja análise tratou da biografia desta mulher-bailarina-negra sob a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, sentiu-se motivado para dar seguimento aos estudos deste tema.

A inquietação acerca do objeto em questão, a formação continuada a partir do projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS), surgiu aos meados do ano de 2016, momento em que, foi convidado para participar do evento como colaborador na área de atividades culturais com o fragmento “Oxum” do Espetáculo “BrÁfrica” (releitura contemporânea da dança mítica dos Orixás Africanos) premiado pela Prefeitura da cidade de São José do Rio Preto - (SP) com o Prêmio Estímulo de Fomento à Cultura “Nelson Seixas” Edição 2015.

Desde então, chamou-lhe a atenção e surgiu a indagação sobre como este projeto de extensão, foco desta pesquisa, surtiria efeito formativo em seus participantes, precisamente, de que modo a comunidade externa entende, reflete e se conscientiza no contato com as relações, conteúdos e questões étnico-raciais emergentes desta engajada propositura. Ademais, realizar projetos de extensão, cujo público-alvo é majoritariamente externo, poderia contribuir para o cumprimento das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 e, desta forma, minimizaria as tensões que, ainda, circundam os espaços escolares?

Feitas estas considerações, levanta-se, a priori, duas questões: Qual o potencial extensionista da **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) na formação continuada de professores/as e de alunos/as de graduação em licenciatura no que se refere ao cumprimento das referidas Leis? De que modo ocorre, por meio das atividades neste projeto de extensão, a articulação ensino-pesquisa-extensão, tendo em vista que extensão é espaço de vivências e confrontos entre teoria e prática numa dinâmica dialógica, multiprofissional e socialmente compromissada?

Ao refletir-se sobre estas perguntas, sinaliza-se que a importância do currículo atrelado à diversidade étnico-racial impede, então, que a diferença entre alunos/as e professores/as possa levá-los a práticas de intolerância, de discriminação, de racismo, de sexismo, pois a instituição escolar, como formadora, precisa desenvolver uma prática pedagógica que vise atender ao seu público de forma igual. Além disso, sabe-se que a diversidade étnico-racial no

Brasil é um grande desafio para o contexto educacional, por se constituir de um público heterogêneo que necessita primar pelo respeito às diferenças.

Peço licença, aqui, por ora, para usar da primeira pessoa. Devo confessar, ainda, que a razão do convite não perpassou meu mero talento como artista, mas sim atrelada à indicação do servidor Prof. Dr. Leandro Passos, Professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto e meu companheiro matrimonial. Quanto a justificar da escolha *sui generis* das questões étnico-raciais e seus desmembramentos como a potencialidade da extensão na formação continuada de professores/as, pareceu-me *sine qua non* a melhor maneira de colaborar no resgate, no reconhecimento e na valorização da história e cultura de meu povo e nossa ancestralidade, o povo negro, como requeridas na Lei 10.639 de 2003 e sua alteração pela Lei 11.645 de 2008, as quais modificaram o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394/96.

Como resultado dessa inquietação, mais tarde, a formação continuada de professores/as transformou-se em objetivo geral desta investigação, isto é, se o projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) garante-se como elemento formativo somado aos objetivos específicos deste trabalho, os quais intentam, à luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08, investigar a concepção, o planejamento e a realização do projeto extensionista; como ocorre a função social do conhecimento, incorporação e reconhecimento étnico-racial por meio desta atividade e como a diversidade étnico-racial, presente neste projeto, contribui para a formação de professores e professoras.

Esta investigação, por se tratar de um trabalho com o envolvimento de seres humanos, colaboradores da pesquisa, foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) na Plataforma Brasil em agosto de 2019, após alguns ajustes apontados pelo Comitê de Ética e feitas as devidas readequações, foi aprovada em novembro de 2019, possibilitando, então, o início da coleta de dados que forneceu conteúdos sobre maneira imprescindíveis para a confecção deste trabalho.

Com a colaboração do IFMS *Campus* Três Lagoas por meio dos idealizadores e coordenadores da **Semana da Consciência Negra**, Prof. Dr. Guilherme Costa Garcia Tommaselli e Professor Mestre Gilmar Pereira Ribeiro, realizou-se a pesquisa documental sobre as edições dos anos de 2015, 2016 e 2017, das quais foram enumeradas e explicitadas as atividades decorrentes do evento, cuja antecedência, colocados como arcabouço na inferência dos objetivos específicos deste trabalho, consta o primeiro capítulo “Elementos para uma Tecitura Reflexiva: a diversidade étnico-racial como foco da extensão”, cujo contexto abarca as questões da negação e da aceitação do “outro”, alicerçadas pelos documentos do curso

Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça (GPP - GeR) módulo III (BRASIL, 2010); e pelos(as) autores(as) Munanga (2004) e (2010); Cuberes (1989); Basthi (2011); Gomes (2007) e (2011) e Catanante e Pereira (2019).

O subcapítulo “Projeto de extensão Semana da Consciência Negra do IFMS *Campus Três Lagoas - (MS)*”, no qual está inserida a descrição do projeto de extensão embasada nos documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS, 2017); do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 1987); e nas contribuições do(as) autores(as) Cardoso (2017); Cordeiro e Pereira (2014); Silva e Souza (2013); Silva T. (2019); Gomes (2011) e (2016); Damascena e Miranda (2018); Munanga (1986) e (1990); Cuti (2010); Debus (2017); Slenes (1991-1992); Paes (2019); Ford (1999); hooks (2013); Rodrigues (2019); Becker, Oliveira e Martins (2016); Haje (2018); Comin (2019); Trindade (2020); Santos L. (2018); Santos R. (2019); Nogueira, M. (2005); Becker, Oliveira e Martins (2016); Paviani e Fontana (2009); Nogueira, T. (2017); Oliveira (2013); Marcuschi (2002); Benfica (2002); Cavalcanti (2014); Lopes (2012); Oliveira e Araújo (2020); Mintz e Price (2003) e Guerra (2009), bem como os conteúdos formativos e culturais ocorridos nas edições supracitadas.

No segundo capítulo, “A formação Continuada de Professores/as por meio do Projeto de Extensão”, bem como nos subcapítulos, “A escola como um espaço de formação continuada de professores/as” e “A extensão universitária como uma possibilidade efetiva de formação continuada de professores/as” em que as perspectivas autorais sobre esta formação estão dispostas, se sustentam com os/as autores/as Gatti (2003); Gomes e Silva (2011); Silva P. (2008); Paro (1999); Furtado e Meunerz (2020); Romão (2014); Lima (2005); Mignolo (2003-2005); Gomes (2007); Brzezinski e Garrido (2001); Demarzo, Santos e Silva (2018); Carvalho e Rangel (2009); Faria (2012); Ribeiro (2019); Moreira e Candau (2006); Cardoso e Rascke (2014); Cavalleiro (2001); Alves (2010); Quijano (1992-2005-2007); Assis e Dias (2019) e Borges (2008).

Na sequência, no capítulo três, “Panorama Geral de Dados”, juntamente aos subcapítulos, “Delineamentos da pesquisa”, “Das análises dos resultados” e “Da interpretação dos resultados”, estão a descrição da pesquisa e a análise de dados obtidos por meio da aplicação de questionário semiestruturado com o apoio do método *Survey*, o qual, caracteristicamente, analisa uma parte do todo e utiliza, como instrumento de coleta de dados, questionário estruturado (BABBIE, 2001). O questionário foi aplicado a quinze professoras que ministram aulas no Ensino Fundamental I na Escola Municipal Olyntho Mancini da cidade de Três Lagoas - MS, todavia somente oito questionários fizeram parte deste trabalho

por estarem completamente preenchidos, assim, para este capítulo somaram-se os/as autores/as André (2005); Santos (1999); Freitas e Jabbour (2011); Minayo e Sanches (1993) e Gomes (2007).

Após suscitarem convergências e divergências quando da leitura e análise das respostas acerca do posicionamento de cada professora acerca das questões étnico-raciais, inferiu-se que as professoras colaboradoras não dão conta, sozinhas, de absorverem todos os conteúdos oferecidos pelo projeto de extensão, sendo necessário que a gestão da escola dê o apoio com materiais, reuniões e discussões, ininterruptos durante todo o ano letivo quanto às questões étnico-raciais e não, apenas, na ocasião da **Semana da Consciência Negra**. Todavia o ponto sobremaneira positivo foi perceber a eficácia do projeto de extensão como dispositivo factual para a formação continuada destas professoras.

Segundo a pesquisa documental, a partir da proposta de realização do evento, o projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) tem como objetivo geral, frente ao seu caráter pedagógico comprometido com o combate à discriminação racial nas escolas, superar a visão negativa construída, do povo negro, ao longo da história, assim, positivamente, possibilitar reflexões sobre o papel do negro na construção da história no Brasil, alterando a lógica eurocêntrica na produção de conhecimento e de cultura e, conseqüentemente, objetivando a ampliação da permanência da população negra nas escolas. Na mesma proposta, se encontram os objetivos específicos:

1. Evidenciar o racismo enquanto uma prática sórdida de diferenciação;
2. Evidenciar a construção histórico-social do racismo;
3. Enaltecer as figuras históricas que combateram o racismo;
4. Trabalhar a superação dos preconceitos é identificar as semelhanças no outro e não somente as diferenças;
5. Deixar evidente o significativo papel dos elementos da cultura afro-brasileira e africana na construção da identidade cultural brasileira;
6. Conhecer a importância das ações afirmativas e a Lei 10639/03;
7. Contribuir para a identificação dos patrimônios históricos preservados pelos negros como: comidas, danças, músicas, poesias, religião e capoeira.

Disto, percebeu-se a importância do projeto de extensão no âmbito da participação da comunidade externa na troca e na aquisição de conhecimentos; entendeu-se sua relevância, neste caso a luz das questões étnico-raciais, enquanto ação afirmativa considerando os objetivos da **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS), dos quais o combate à discriminação racial encabeça a proposição.

Vale destacar que, segundo Cidinha da Silva (2003), em “Ações Afirmativas em Educação: experiências brasileiras”, tal conceito está atrelado à “iniciativa essencial de promoção da igualdade”:

O principal objetivo da ação afirmativa para as pessoas negras é combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica. Outra meta importante é introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados “diferentes”. Em nossa perspectiva, a questão da “convivência entre os(as) diferentes” como introdutora de mudanças de ordem estrutural só faz sentido quando se desconstroem as estruturas da desigualdade. [...] a oferta de oportunidades é apenas um dos primeiros passos. É fundamental garantir, aos protagonistas em questão, as condições materiais e simbólicas para que as dificuldades ou desníveis sejam superados e as escolhas possam ser feitas de maneira lúcida e consequente, a médio e longo prazos. É preciso prover as condições para a construção da igualdade. Para alcançar este fim, no que tange a universidade, é preciso criar condições para que as pessoas negras possam ter acesso a boas escolas e exercer profissões de prestígio, até agora destinadas a certos grupos sociais (SILVA, 2003, p. 20-21).

A partir da concepção da autora sobre ação afirmativa, apresenta-se a questão: — O projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) oferece aos seus participantes o acesso e as condições para a desconstrução das estruturas da desigualdade por meio de seus conteúdos formativos e culturais sempre representados sob a luz das questões étnico-raciais? Este questionamento será somado às questões levantadas neste trabalho para o alcance de um resultado final.

## 1 – ELEMENTOS PARA UMA TECITURA REFLEXIVA: A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL COMO FOCO DA EXTENSÃO

No intuito de mensurar o impacto formativo na comunidade envolvida com o projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) *Campus* Três Lagoas, buscou-se, neste capítulo, delinear uma discussão de forma abrangente, no que diz respeito à Diversidade Étnico-Racial e este projeto.

Ao adentrar no conceito etimológico do termo diversidade, a fim de iniciar o entendimento básico sobre o seu significado, segundo o dicionário *Houaiss*<sup>3</sup>, o termo refere-se à “característica ou estado do que é diverso, diferente, diversificado; não semelhante”.

Nesta proposição, importante parece fazer um passeio pelos conceitos presentes no cotidiano do diálogo e do discurso entre e das pessoas ao se referirem a denominados grupos. Para isso, o conceito de diversidade étnico-racial que subsidia a discussão desta pesquisa é apresentado por Gomes (2011, p. 115), em “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas”:

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação.

Deste modo, pensar sobre formação continuada de professores/as atrelada ao projeto de extensão cujo foco é a educação para as relações étnico-raciais é importante que se leve em consideração as políticas públicas, a efetivação da justiça social, dada a natureza da historicidade brasileira do povo negro e, evidentemente, práticas educativas como pontua, Gomes (2011).

De acordo com o documento Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça (GPP - GeR) módulo 3 – Políticas Públicas e Raça, o preconceito contra o negro, por exemplo, neste passeio, resulta de um longo processo envolvendo a constituição de um conjunto de discursos responsáveis pela negação do “outro”, julgando e hierarquizando, pela aparência, a distinção racial como essência negativa (BRASIL, 2010, p. 14). “O racismo foi forjado no contexto da escravidão atlântica”, assim como a exclusão de “judeus/ias na Europa” obteve essência “para

---

<sup>3</sup>RIBEIRO, Débora. Lexicógrafa responsável. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diversidade/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

além do pertencimento religioso”. O significado de raça, segundo o documento, permeia o termo “linhagem de origem étnica ou regional, que opõe e mistura qualidades físicas e morais entre povos distintos”. Com “significados biologizantes e essencialistas no processo histórico”, raça se tornou objeto de teorias de construção dos indivíduos, ou seja, “as raças podem ser produzidas ou forjadas no ‘cruzamento’ entre diferentes raças” (BRASIL, 2010, p. 32), como por exemplo, as políticas de branqueamento existentes no Brasil, durante a virada dos séculos XIX para o XX:

[...] a ideologia do branqueamento vigente na sociedade brasileira, em que traços físicos mais próximos do branco eram valorizados em detrimento dos/as negros/as. Quanto menos traços negroides o indivíduo possuísse, menor a probabilidade de ele/a sofrer discriminação e, finalmente, realizar o “*passing*” (termo norte-americano), ou seja, ser aceito em círculos majoritariamente brancos sem o questionamento de sua origem. (BRASIL, 2010, p. 98).

O conceito de raça, por exemplo, segundo Munanga (2010), em “Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo”, é um conceito engendrado na modernidade europeia entre 1500 e 1900 para resolver o problema da diversidade humana no planeta, seguindo o modelo das ciências da natureza:

Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito, em nome de sua autoridade científica, de hierarquizar as chamadas raças, ou seja, de classificá-las numa escala de valores superiores e inferiores, criando uma relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticas (MUNANGA, 2010, p.187).

A partir disto, surge uma reflexão na qual se pode, então, entender a utilização de raça para humanos como um mecanismo de organização não somente das características físicas e sim acrescentado o nível de conhecimento e de poder.

Segundo Munanga (2010), o uso inadequado de raça no sentido biológico é uma questão há muito tempo discutida e comprovada como não existente; é necessário, portanto, compreendê-la, como uma construção sociológica e político-ideológica. Entretanto, existente no imaginário coletivo e na cabeça dos racistas, esta questão continua vitimando pessoas em nossas sociedades.

De acordo com o documento Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça (GPP - GeR) módulo 3 – Políticas Públicas e Raça, estudiosos afirmam haver dois processos para explicar a construção da raça como teoria científica e a visão do racismo como fenômeno estruturante da história mundial no século XIX. O primeiro está relacionado à consolidação do Estado nacional como forma de ordenamento político e territorial europeu, enquanto o

segundo diz respeito às relações intensificadas entre a Europa com outros povos. Portanto a construção da ideia de raça como teoria científica envolve um processo intra europeu e do racismo, como explicador da história mundial, envolve, por sua vez, um processo extra europeu (BRASIL, 2010).

Neste documento, Norbert Elias (1993), dentre outros autores, indica:

[...] dois modelos principais de Estado-Nacional. Um que baseia seu pertencimento por meio do suposto de uma origem comum (fundamento ético de nação) e outro que declara o fundamento da nação pela lealdade dos/as cidadãos/ãs a um aparato jurídico-territorial (fundamento civil de nação, cujo símbolo está na ideia de “contrato social”) (ELIAS, 1993 *apud* BRASIL, 2010, p. 36-37).

A etimologia da palavra “raça” permite verificar que estão associados a ela os “termos linhagem ou cepa”, portanto a ideia de grupo de descendência, isto faz com que povo e raça apareçam como “termos intercambiáveis”, ou seja, tornou comum “a referência a distintos povos europeus como raças: raça alemã, italiana ou francesa, por exemplo, e referência a povos estrangeiros como raças estrangeiras”, disto, quanto ao termo raça, lhe foi conferido variados significados, mais intensamente aos relacionados “a elementos culturais, especialmente a língua e a religião” (BRASIL, 2010, p. 37).

A formação de uma “raça nacional”, como “ideia naturalizada e essencialista de nação”, segundo o documento, foi acompanhada de “tortuoso processo de seleção, de construção e de montagem de histórias, de tradições e de símbolos” que impulsionaram a “homogeneização e a integração de grupos socioculturais” (*ibid.*, p. 38):

Os/As indígenas de toda América do Sul eram considerados/as “bárbaros/as” ou “infieis” pelos/as missionários/as católicos/as como os/as jesuítas, dominicanos/as e franciscanos/as. O argumento era de que eles/elas desconheciam a “verdadeira fé”, a fé católica, e por isso deveriam ser catequizados/as. Pela catequização se tentou exterminar a religião, a cultura e os valores indígenas. Além da escravidão de indígenas, as ordens religiosas proibiam a pajelança, a poligamia, o nomadismo, a nudez e a antropofagia (*ibid.*, p. 28).

A escravidão atlântica ampliou a negação do “outro”, uma vez que tornou mais latentes as “percepções das distinções” entre os tipos humanos: brancos, amarelos, negros, indígenas, entre outros. Destas “percepções das distinções” entre os tipos humanos, surgiram explicações sobre a relação existente entre a aparência humana e a localização geográfica, por exemplo. Neste contexto, algumas “raças” foram associadas a fenótipos de “animalidade”, caso do povo negro, tratado como exemplo extremo inverso do europeu, tido como civilizado. Como justificativa, segundo o documento, a leitura judaica passou a pensar as diferenças entre



os povos por meio da teoria da “predestinação protestante”, ou seja, a interpretação religiosa que pregava a ideia de que o destino das pessoas “seria determinado de antemão por Deus”. A leitura que foi promovida a partir da teoria da predestinação protestante considerava que o destino dos povos africanos envolvia a escravização por descenderem de “Cam”, pai de “Canaan”, amaldiçoado por Noé, por tê-lo visto nu após embriagar-se de vinho, a servir seus irmãos e descendentes (BRASIL, 2010, p. 29).

Contudo, a naturalização das diferenças hierárquicas entre os seres humanos se deu no decorrer do século XIX, mediante a “biologização das raças”, quando o secularismo permitiu tratar os seres humanos como espécie animal, com base, especialmente, nas teorias de Charles Darwin, em 1850. Esta teoria provocou a afirmação da ideia de que cabia a genética herdada e a adaptação ao meio ambiente explicarem os seres vivos. Desta concepção, surgiu a teoria da sobrevivência do mais forte, expressada por Herbert Spencer, sociólogo inglês, que compartilhava com Darwin a ideia de estar o progresso humano baseado na hierarquia racial não miscigenada.

O Darwinismo social, segundo os autores, adaptou-se no século XIX como sendo teorias darwinistas de adaptabilidade, sobrevivência e evolução, ou seja, a luta pela vida, com a contribuição de Spencer, do indivíduo entre os seus em um mesmo ambiente em condições adaptativas e conflitantes em busca de recursos e poder.

Deste processo, depreende-se o pensamento humano sistemático no mundo moderno de superioridade de uns sobre outros, validando uma “lei” natural e universal sobre a teoria de origem das espécies que, por sua vez, firma a teoria do progresso histórico e social ilimitado, estaria, então, a incapacidade inata das classes inferiores justificada. Diante esta percepção, estas classes vistas, segundo o documento, como braquicéfalas, quando da expansão colonial europeia sobre Ásia e África, permitiu ideias socialistas e justificativas de classificação das características mentais e psicológicas inferiores tanto dos povos de cor, quanto o índice encefálico diminuto comprovado em mulheres em relação aos homens brancos (BRASIL, 2010, p. 46).

O darwinismo social estimulou o surgimento do ideário de um “ethos guerreiro e militarista”, isto é, o subjugar dos fortes sobre os fracos, cujo estopim foi a ocorrência da Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918.

Com base no darwinismo, foram elaboradas duas explicações científicas sobre a diversidade humana: poligenismo e monogenismo. Segundo o documento, a primeira era a teoria mais radical, pois defendia que a origem da humanidade era múltipla, uma vez que teria surgido de variados pontos independentes da Terra e, assim, originado variadas subespécies

humanas. Entretanto a segunda, que se traduz em humanidade coadunada, porém com desigualdades ética, estética e evolutiva determinadas pelas diferenças raciais, sobrepujou a do poligenismo cujas teses se deslocaram para a teoria monogenista,

[...] na medida em que transformaram a origem múltipla da humanidade na pluralidade das raças que, de tão desiguais, se tornaram, no pensamento racista do século XIX, verdadeiras subespécies independentes que não poderiam se misturar sob pena de se degradarem (*ibid*, p. 31).

Este deslocamento que provocou o surgimento do racismo científico se deu num conturbado momento da Europa, compreendendo o período situado entre o pós-guerra napoleônica e a unificação de estados-nacionais como Alemanha e Itália. O documento aponta, Gobineau (1816-1882) com sua obra “Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas” de 1853, a qual, mais tarde, tornou-se “uma das principais obras na divulgação das teorias racistas e do racismo científico” (BRASIL, 2010, p. 71), ou seja,

[...] as pessoas brancas eram vistas como biológica, moral e intelectualmente superiores a negros/as e amarelos/as, sendo a miscigenação compreendida como algo que enfraquecia os grupos, pois os filhos/as mestiços/as incorporariam as qualidades do grupo racial inferior.

Na América, já composta por países independentes e pela ocorrência de uma paulatina abolição do tráfico escravista, o racismo científico foi aceito por setores conservadores e antiliberais que se inclinavam ao determinismo racial pelo fato de estar associado à hierarquia entre raças, isto é, por envolver uma convicção generalizada da superioridade das raças europeias sobre as de povos não brancos, o que lhes favorecia.

A defesa do racismo científico envolvia mais do que as ações do ambiente ou o clima da região sobre os indivíduos, já que tomava por base a Antropometria, ou seja, a conexão existente entre cor, características morfológicas (forma do crânio, estrutura do cabelo, tipo de nariz, lábios, queixo, etc.), moralidade e inteligência.

[...] a extensão do ângulo facial influenciava o crânio e este, por sua vez, as capacidades intelectuais, mentais e morais do indivíduo, abrindo caminho para a grande ciência que reinou nesse século: a antropologia física. Assim como o índice cefálico, a capacidade craniana e a anatomia comparada foram também materiais dos quais os antropólogos físicos se valeram para explicar as diferenças fisiológicas entre as raças. Desse modo, as diferenças culturais eram explicadas em termo de diferenças biológicas. A Antropologia criminal foi outro campo aberto por meio das teorias do médico italiano Cesare Lombroso (1835-1909), que defendia ser possível reconhecer um/a criminoso/a nato/a por suas características físicas. A frenologia, ou o estudo das características da cabeça e da fisionomia, tem origem nas pesquisas

desenvolvidas no começo do século XIX pelo cientista alemão Franz Joseph Gall (1758-1828). (BRASIL, 2010, p. 41).

A Antropometria permitia a constituição do “índice cefálico” de raças, isto é, de um ordenamento hierárquico do homem, segundo um contínuo descendente: homem branco, mulher branca, aborígine australiano/a e, em sua base, o/a negro/a africano/a. Assim, o índice cefálico das raças, afirmam os autores, contribuiu para o fortalecimento das teorias de “degeneração ou mácula de sangue”, à medida que a mistura - entre indígena e branco/a, negro/a e branco/a, enfim, seja qual fosse – passasse a responder pela formação de uma “raça impura” (BRASIL, 2010, p. 22).

Frutos do desenvolvimento das sociedades americanas estruturadas pelo trabalho escravizado, “mestiços e mulatos (termo pejorativo)”, foram tratados ao longo dos séculos como pertencentes a uma “camada intermediária”, socialmente subordinada pelo “critério de pureza do sangue” e que, por conta disso, ocupou lugares distintos nas diversas sociedades das Américas. Encontravam-se imensas variações entre diferentes países americanos, desde a produção de uma linha de “cor binária” - branco/a e não branco/a - até camadas “hierarquizadas pelas variações de cor, origem e status dos/as mestiços/as”. Contudo, sem ser novidade, a miscigenação passava a contar do século XIX, como alvo de especulações científicas traçadas pelos europeus, que tratavam o povo miscigenado como “degenerado”, daí o emprego do termo “mulato”, derivado de “mula, uma espécie infértil e inferior” (*ibid.*, p. 31-32).

Disto posto, cuja essência estratificada perpassa a negação do “outro” como sujeito de direitos bem como sua valorização cultural, social e econômica passa-se ao próximo desenrolar de ações afirmativas no que tange o reconhecimento humano em sua totalidade.

O surgimento da UNESCO, em 1946, pela Organização das Nações Unidas (ONU) colaborou muito para a constituição de discursos afirmativos sobre o “outro”, dado o fato de que tal instituição deveria possibilitar a formulação de um novo entendimento das “diferenças humanas”, livre dos discursos raciais que tanto horror haviam causado, como provava a Segunda Guerra Mundial. Em 1951, foi publicada a 1ª Declaração Sobre Raça e os Preconceitos Raciais por parte de um conjunto de cientistas e especialistas reunidos pela UNESCO; uma de suas recomendações, bastante louvável, era a substituição do termo “raça” por “etnia”, que se aproximava do significado cultural e representatividade da diversidade nas sociedades humanas (BRASIL, 2010, p. 58).

Para elucidar apenas uma parte desta Declaração, no Art. 1 consta que:

§1. Todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e têm a mesma origem. Nasceram iguais em dignidade e direitos e todos formam parte integrante da humanidade.

§2. Todos os indivíduos e os grupos têm o direito de serem diferentes, a se considerar e serem considerados como tais. Sem embargo, a diversidade das formas de vida e o direito à diferença não podem em nenhum caso servir de pretexto aos preconceitos raciais; não podem legitimar nem um direito nem uma ação ou prática discriminatória, ou ainda não podem fundar a política do *apartheid* que constitui a mais extrema forma do racismo.

§3. A identidade de origem não afeta de modo algum a faculdade que possuem os seres humanos de viver em diferentemente, nem as diferenças fundadas na diversidade das culturas, do meio ambiente e da história, nem o direito de conservar a identidade cultural.

§4. Todos os povos do mundo estão dotados das mesmas faculdades que lhes permitem alcançar a plenitude do desenvolvimento intelectual, técnico, social, econômico, cultural e político.

§5. As diferenças entre as realizações dos diferentes povos são explicadas totalmente pelos fatores geográficos, históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Essas diferenças não podem em nenhum caso servir de pretexto a qualquer classificação hierárquica das nações e dos povos (UNESCO, 1978, Art. 1).

Neste seguimento, coloca-se a perspectiva de Basthi (2011), trazida em “Guia para jornalistas sobre gênero, raça e etnia”, organizado e elaborado pela autora acerca da substituição dos termos “raça” por “etnia”:

Alguns autores argumentam que, com o fim da associação biológica ao termo “raça”, deve ser feita a substituição do conceito de raça pelo de etnia. Mas a definição para etnia é bastante específica: etnia é um grupo que, numa perspectiva histórica, compartilha um mesmo ancestral, a mesma língua, a mesma religião e reside no mesmo território geográfico. As populações negra, indígena ou branca podem, portanto, abrigar diversos grupos étnicos, sem mexer na estrutura social e econômica que favorece a existência de mecanismos diferenciados de exclusão e opressão. A simples substituição do conceito de raça pelo de etnia não modifica a realidade, já que as populações continuam enfrentando obstáculos diferenciados para o acesso à cidadania plena e à inclusão econômica, política e social (BASTHI, 2011, p. 35).

Seguindo o raciocínio da representatividade do termo “etnia”, Kabenguele Munanga (2004), em “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”, observa que:

[...] uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc.. que são ou foram etnias nações (MUNANGA, 2004, discurso oral de palestra).

Há de se considerar também, para o combate ao racismo, o surgimento das lutas pela independência política de colônias na África do Sul (*Apartheid*<sup>4</sup>) e na Ásia, igualmente após a Segunda Guerra Mundial. Tais lutas geraram a produção de ideologias responsáveis pela unificação da identidade africana, por meio da “revalorização de suas histórias e culturas”, bem como pela “ressignificação positiva de raça” e a construção de símbolos antirracistas (BRASIL, 2010, p. 59).

Liderada por africanos de formação universitária e política no exterior, isto é, com ideias revolucionárias euro-americanas, esta produção de ideologias e programas políticos resgatou os “antigos reinos da África Ocidental e a busca de referência no Antigo Egito”. Com ideologias que ultrapassaram os limites étnicos, linguísticos ou regionais, o “Pan-africanismo” e a “Negritude” surgiram na segunda metade do século XIX, como marcos das conquistas dos povos africanos (*ibid.*, p. 59 - 60).

A partir do documento GPP - GeR, o desgastado termo “tribo” passou a ser substituído por “etnia” ou “grupo étnico”. Isto porque associado à raça, tribo abrangia as características e origem comum e estática, real ou imaginária, de um povo, tendo, portanto, uma dimensão de cunho “a-histórico”. Diferente disto, posteriormente a etnia tratava estes grupos como sendo fruto de um “processo classificatório e relacional”, pelo qual a distinção se daria por traços construídos historicamente. O fenômeno da “etnicidade” envolve a mobilização de identidade com fins políticos, já que distingue elementos ou características entre os povos, por meio da construção de certo apelo posicional na sociedade (BRASIL, 2010, p. 63).

Entende-se, então, salvo a utilização de raça para especificar a luz das ciências naturais como um grupo de plantas e/ou um grupo de animais, prudente parece extinguir seu uso na concepção humana, indiferente da etnia, do biótipo ou posição social.

Para Nilma Lino Gomes (2007, p. 17), em “Indagações sobre currículo: diversidade e currículo”, “a diversidade é uma construção histórica, social e cultural das diferenças e vai além das características biológicas do ser humano”. Dessa forma, calcula-se que a diversidade seja a inserção de elementos constitutivos na vida do sujeito a partir de sua base biológica, considerando, assim, o passado, o presente e o meio no qual um indivíduo se encontra. Ainda, de acordo com a autora, quanto mais complexas as sociedades maior a seriedade com

---

<sup>4</sup>*Apartheid* - é o termo usado para identificar uma política de segregação racial. O termo significa separação em africâner e foi adotado em 1948, na África do Sul, para nomear o governo no qual o poder era dos homens brancos, que mantinham os/as negros/as segregados/as e impedidos/as de serem cidadãos. Nelson Mandela, que passou 25 anos preso, é identificado como um dos principais líderes da luta contra o *Apartheid* na África do Sul. O regime foi abolido em 1990 por Frederik de Klerk. E, em 1994, foram realizadas eleições livres (BRASIL, 2010, p. 65).

que se deva tratar a questão da diversidade, tendo em vista a construção desta no contexto social como um fenômeno que perpassa o tempo e o espaço.

De acordo com Gomes (2007), a diversidade é parte do acontecer humano;

[...] a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos nas suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (GOMES, 2007, p. 19).

A fim de corroborar com esta questão, outra indagação colocada por Gomes (2007, p.17), se faz necessária: “existiria destaque, nas preocupações pedagógica e curricular, sobre a diversidade na educação infantil, especial, na Educação para Jovens e Adultos (EJA), no ensino fundamental, médio e profissional e, quem trabalha este conteúdo?” Sem a intenção de esclarecer estas incertezas, talvez, no decorrer destes apontamentos, suscitem algumas respostas acerca de como a diversidade está sendo entendida na sociedade.

Ao expandir-se e apurar-se a concepção da diversidade nesta pesquisa, deparou-se com considerações sobre a diversidade biológica, isto é, a “biodiversidade” (GOMES, 2007, p. 20). Segundo Gomes, uma vasta variedade de seres vivos diferentes ocupa a natureza, bem como existem nela variados ambientes nos quais animais e plantas de espécies iguais têm entre si suas diferenças adaptadas ao meio em que vivem. Ainda, na concepção da autora, o mesmo acontece aos seres humanos, entretanto, histórica e culturalmente, com o estabelecimento das relações de poder, a variabilidade no gênero humano sofreu leituras preconceituosas e estereotipadas, portanto foram tratadas com desigualdade, exploração e discriminação.

Como afirmação do “outro”, a fim de garantir o exercício de direitos e construir novas ações inclusivas que fortaleçam políticas de formação, valorizando a riqueza da diversidade étnico-racial e cultural existentes no Brasil, a aprovação da Lei 10.639 de 2003 e sua alteração, a Lei 11.645 de 2008, as quais modificaram o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394/96, apresentou a obrigatoriedade dos estudos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares na Educação Básica do Ensino Fundamental e Médio e em 2008, a Lei 11.645 complementou a inserção, no currículo, dos conteúdos sobre História e Cultura dos Povos Indígenas.

Ressalta-se a necessidade de considerar, no processo de afirmação do “outro”, que a legislação e a escola sozinhas não serão eficazes para a edificação de uma base sólida acerca da identidade étnico-racial do indivíduo, mas sim, somados a elas: o reconhecimento, o respeito e o apoio familiar poderão dar conta da solidificação do indivíduo cognoscente.

Para somar, como resultado da entrevista apresentada em “Diálogos sobre Identidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade: caminhos para a transformação”, publicada no livro organizado pelas autoras Léia Teixeira Lacerda, Bartolina Ramalho Catanante e Cristiane Pereira Lima, na qual afirmam as autoras Catanante e Pereira (2019): “a escola, embora tenha um papel relevante na formação da identidade e busca da igualdade racial, não é a única responsável por esta questão” (CATANANTE; PEREIRA, 2019, p. 153).

Dessa forma, torna-se necessária a junção entre instituição escolar da Etapa Básica ao Ensino Superior, a reformulação de conceitos referentes à etnia/raça, a desconstrução de termos pejorativos associados à cultura africana e afro-brasileira, bem como inserir a diversidade curricular a fim de não somente minimizar, mas, principalmente, erradicar o racismo e o preconceito étnico-racial dentro e fora dos muros escolares norteadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A seguir, será discutido o segundo elemento para a composição deste trabalho, ou seja, o projeto extensionista **Semana da Consciência Negra** que se realiza há vários anos no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFMS) *Campus* Três Lagoas - (MS), em cujo contexto analisa-se a perspectiva da formação continuada das professoras que participaram desta pesquisa.

### **1.1 Projeto de Extensão “Semana da Consciência Negra” do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS)**

As atividades de extensão sejam das Universidades Estaduais (UEs), Federais (UFs) ou dos Institutos Federais (IFs), são fundamentais para a sociedade, uma vez que têm por objetivo promover o desenvolvimento social, fomentar projetos, bem como programas de extensão que levem em consideração os saberes e os fazeres populares, bem como garantir valores democráticos de igualdade de direitos, respeito à pessoa e à sustentabilidade ambiental e social.

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (NOGUEIRA, 2005, p. 16), a partir do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas

Brasileiras<sup>5</sup> – (FORPROEX), o qual conceitua como princípio básico da extensão “um processo interdisciplinar, educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de modo indissociável” em que “o processo acadêmico da extensão” é reafirmado e assegurado, e que “é por meio da interdisciplinaridade que a extensão” se torna *sine qua non* para solucionar problemas sociais, sendo estes, binariamente, “complexos e especializados”.

O FORPROEX teve seu início em 1987, como explicita o documento:

Foi realizado na Universidade de Brasília, no Distrito Federal, nos dias 4 e 5 de novembro de 1987, o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Participaram do evento 33 universidades públicas, representadas por seus pró-reitores ou ocupantes de cargo similar nas instituições (FORPROEX, 1987, p. 11).

Para a consolidação do aspecto transformador da extensão universitária, o FORPROEX estabeleceu cinco princípios de caráter extensionista, os quais se tornaram Diretrizes na Política Nacional de Extensão Universitária:

1. Interação Dialógica;
2. Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade;
3. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão;
4. Impacto na Formação do Estudante;
5. Impacto e Transformação Social.

A fim de promover a interação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a sociedade e romper com “o modelo clássico” da extensão vista como transmissora unilateral de conhecimentos, o FORPROEX estabeleceu, na Interação Dialógica, a oportunidade de troca de saberes e diálogo permanente entre IES, sociedade e vice-versa como processo e ação cidadã:

Isto porque os atores sociais que participam da ação, sejam pessoas inseridas nas comunidades com as quais a ação de Extensão é desenvolvida, sejam agentes públicos (estatais e não estatais) envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas com as quais essa ação se articula, também contribuem com a produção do conhecimento. Eles também oferecem à Universidade os saberes construídos em sua prática cotidiana, em seu fazer profissional ou vivência comunitária (FORPROEX, 1987, p. 17).

---

<sup>5</sup>RENEX - Rede Nacional de Extensão. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao/forproex-e-renex>. Acesso em: 14 jun. 2020.



Assim, pode-se inferir, neste contexto, que a Interação Dialógica, além de considerar o contexto social no qual a comunidade está inserida, promove a valorização da história de vida pessoal, profissional e social dos participantes da extensão resignificando conhecimentos.

No que se relaciona a segunda diretriz, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, entende-se a realidade social com um teor complexo e não como uma soma de suas partes, para tanto, busca-se a combinação da especialização com a visão da totalidade sobre os fenômenos e fatos por meio da “interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais” (FORPROEX, 1987, p.17). Segundo seus idealizadores, são as diretrizes, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, que cooperam, dentro das atividades de extensão, nas ações de conhecer, saber fazer e o saber ser nos processos de transformação da sociedade, reflexão e interação.

Para a terceira diretriz, Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão, foi proposta como necessidade de articulação da extensão com os processos de formação de pessoas (ensino) e de produção de conhecimento (pesquisa). Nesta indissociabilidade, o protagonismo é direcionado ao aluno, isto é, a todos os participantes da atividade extensionista, por exemplo, alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, professores/as, servidores/as técnico-administrativos, pessoas das comunidades, estudantes de ensino superior de graduação, incluindo os cursos tecnológicos ofertados nos institutos federais.

Dessa maneira, emerge um novo conceito de ‘sala de aula’, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. ‘Sala de aula’ são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas. O eixo pedagógico clássico ‘estudante - professor’ é substituído pelo eixo ‘estudante – professor - comunidade’. O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de Extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo. Dessa forma, ele se torna também o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento), o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador (aquele que aponta a direção desse processo). Assim, no âmbito da relação entre Pesquisa e Ensino, a diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa - Extensão inaugura possibilidades importantes na trajetória acadêmica do estudante e do professor (FORPROEX, 1987, p. 18).

Isto posto, se faz imprescindível entender a necessidade da associação da tríade “Ensino-Pesquisa-Extensão”, nas ações das Instituições de Ensino, as quais muitas vezes, parecem estar distanciadas da comunidade na qual estão inseridas. Por meio da extensão, a Instituição se aproxima dos sujeitos, escuta-os e colabora para sua valorização como

cidadãos/ãs de direitos, ao mesmo tempo em que fornece conhecimentos e recebe informações sobremaneira relevantes para o contexto local.

Quanto à quarta diretriz, Impacto na Formação do Estudante, de acordo com a política em discussão, as atividades de extensão foram consideradas essenciais para a Formação do Estudante, visto que o auxiliam tanto no contato direto com as problemáticas atuais quanto no engrandecimento de sua cosmovisão. Como resultados, figuraram riqueza teórico-metodológica na experiência discente e concretização do compromisso das Instituições de Ensino Superior nos termos da solidariedade e da ética.

Com efeito, na quarta diretriz, também é de suma importância que haja no projeto pedagógico das ações extensionistas três itens fundamentais: “1 - a designação do professor/a orientador/a; 2 - os objetivos da ação e as competências dos/as atores/as nela envolvidos/as; 3 - a metodologia de avaliação da participação do/a estudante” (FORPROEX, 1987, p. 19).

Para a quinta diretriz, Impacto e Transformação Social, preconizou-se, por meio da atividade de extensão de característica fundamentalmente política, a real reconstrução da nação, da comunidade envolvida e, até mesmo, de uma excelência nas políticas públicas. Vista como um dispositivo de eficácia na relação Universidade - Sociedade, esta diretriz deverá promover a transformação mútua, isto é, considerar, na relação, partes interna e externa, mudanças no processo de teores endógeno e exógeno, a saber, de dentro para fora e de fora para dentro, respectivamente.

Neste sentido, cabem aqui as contribuições de Cardoso (2017, p. 20), em “Reinventando a democracia: os desafios da cidadania no Brasil contemporâneo”, ao dizer que as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, “estabeleceram as regras por meio das quais se pretende enfrentar o racismo e promover o respeito à diversidade cultural no cotidiano escolar”. De acordo com o autor, o que ainda falta é o aprimoramento dos mecanismos de fiscalização do cumprimento das normas, tendo em vista que, “Enquanto os colonos brancos continuarem ditando o ritmo das mudanças, a educação brasileira não avançará em direção à igualdade” (CARDOSO, 2017, p. 21).

É necessário, portanto, a real e efetiva mudança de paradigmas. O que ocorrerá não somente com políticas de ação afirmativa para o acesso, mas também a permanência de egressos, principalmente negros/as: “E isso significa pensar não só nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), mas igualmente nas instituições públicas, privadas e comunitárias [...]” (CARDOSO, 2017, p. 21). Logo, conforme o pesquisador, é necessário encarar as dificuldades para que sejam ampliadas as oportunidades de acesso aos/as pós-graduandos/as nas instituições e, no caso das reflexões aqui apresentadas, que os/as professores/as já em

ação – formação continuada – tenham acesso à qualificação de qualidade e desprovida de reprodução de discursos racistas sobre a cultura afro-brasileira e africana.

A partir destas observações, segundo o Plano de Desenvolvimento dos *Campi* (PDC):

As Políticas de Extensão compreendem as ações direcionadas para o incentivo ao desenvolvimento de projetos de extensão vinculados ao desenvolvimento regional, envolvendo docentes, estudantes e técnico-administrativos, a institucionalização de programas de extensão comunitária como forma de retorno das atividades acadêmicas à sociedade e também a ampliação da participação dos familiares dos estudantes e comunidade em geral nas atividades. (IFMS, 2017, p. 19).

A extensão é entendida como a ação das IES e Institutos Federais (IFs) junto à comunidade que possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos nas instituições, como já apontado pelo FORPREX. É, portanto, a articulação do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade, na qual as instituições se inserem, o que resulta na interação e transformação da realidade social.

Ainda de acordo com o documento em questão:

IV - ações de extensão: são aquelas desempenhadas pela extensão no IFMS, mas que não se enquadram nas modalidades definidas pela Rede Federal; são organizadas em: Articulação Interinstitucional; Estágio e Emprego; Acompanhamento de Egressos e Ações Inclusivas e de Diversidade. (IFMS, 2017, p. 6).

Percebe-se, dessa maneira, a importância das ações de extensão do IFMS, tendo em vista as ações de natureza inclusiva das diversidades que, nesta pesquisa, são fundamentais quanto ao tema **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS).

A este respeito convém observar que, conforme Cordeiro e Pereira (2014), em “A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões”, a diversidade cultural, étnica e racial nos currículos escolares tem sido ainda muito negada, mesmo que as culturas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros façam parte da construção da nação brasileira. Para os autores, “Tal negação é constituída por controles de poderes estabelecidos por uma classe social burguesa a qual não permite o reconhecimento verdadeiro de outros grupos sociais por meio do currículo escolar” (CORDEIRO; PEREIRA, 2014, p. 8). Assim, a inclusão e a diversidade ficam comprometidas, uma vez que a cultura destes povos é vista de forma pejorativa, distorcida e sem nenhuma ressignificação histórica de seu espaço e tempo.

Recentemente, uma publicação da *Revista Veja*<sup>6</sup> do mês de junho de 2020 trouxe uma reportagem do jornal *Folha de São Paulo* a respeito da retirada de materiais do acervo do site da Fundação Cultural Palmares, hipoteticamente pedida pelo seu atual presidente Sérgio Camargo. Nestes materiais constavam informações e artigos de lideranças de extrema relevância ao Movimento Negro, dentre os quais foram citados/as Zumbi dos Palmares, Luís Gama, André Ribeiro e Carolina de Jesus, e, além destes, outras personalidades de outras áreas de projeção histórica brasileira foram mencionadas, entretanto, seus nomes não foram revelados, apenas um exemplo setorial do esporte nacional.

Embora a Fundação Palmares tenha disponibilizado em sua página, uma nota à imprensa, na qual explica que o motivo da retirada tenha sido uma transição de hospedagem e que os sites do Governo Federal estão em transição para uma nova plataforma midiática, este desserviço ocasionou o pedido de análise pelo procurador Carlos Alberto Vilhena da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), órgão do Ministério Público Federal, à Procuradoria da República do Distrito Federal, atendendo solicitações dos movimentos negros.

Apesar deste cenário, Silva e Souza (2013), em “Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil”, observam que mudanças estão ocorrendo nas instituições de Educação Infantil a partir de proposições de políticas curriculares. Para os autores, a partir de pesquisa realizada na região sul do Brasil:

Políticas educacionais em geral e políticas curriculares em específico têm um impacto que nunca é direto nas escolas, pois os processos de mediação são muitos e as formas de resistência são diversas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem proposições que tensionam as redes e as escolas, e o intuito foi discutir práticas pedagógicas que expressam tais tensões e que revelam movimentos e mudanças nas escolas. (SILVA e SOUZA, 2013, p. 47).

Notadamente, o desafio da formação da prática docente reflexiva e as construções identitárias se apresentam permeadas de divergências e negociações entre aqueles/as que são dessemelhantes ou não, como também já observado por Cordeiro e Pereira (2014), a tensão que circunda o tema relacionado às Relações Étnico-Raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais o projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus Três Lagoas* - (MS) se insere.

Conforme a Política de Extensão do IFMS, em seu Capítulo II, de seus Art. 7º e 8º:

---

<sup>6</sup>VEJA/ABRIL. Da Redação. Atualizado em 19 jun. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/mpf-pede-investigacao-de-sergio-camargo-por-excluir-lideres-negros-de-site/>. Acesso em: 03 jul. 2020.

As atividades de extensão são desenvolvidas em articulação com o mundo do trabalho, arranjos produtivos e grupos sociais e culturais, com ênfase na produção e desenvolvimento regional, assim como na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, observando-se aspectos técnicos, culturais, artísticos, políticos, sociais, ambientais e econômicos locais. As propostas de extensão devem, efetivamente, articular ensino e pesquisa, além de ter como público-alvo prioritário e majoritário membros da comunidade externa ao IFMS, caracterizando o foco da ação e a relevância social. (IFMS, 2017, p. 9).

A **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) existe desde o ano de 2011. Neste projeto de extensão, desenvolvem-se e articulam-se, com o público externo, dentre o qual professores/as da rede pública de ensino e alunos/as de graduação em licenciaturas, atividades de formação continuada (palestra, oficina e *workshop*), concursos de beleza, apresentações culturais, muitas vezes resultados de pesquisa e da prática de docentes e convidados/as.

Ainda segundo o parágrafo IV do Art. 19 da Política de Extensão do IFMS, almejam-se:

Ações Inclusivas e de Diversidade - iniciativas que agregam um conjunto de ações, que podem ser desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a comunidade externa, com vistas à promoção de alternativas para inclusão social, redução da vulnerabilidade social, fortalecimento das discussões acerca de questões étnico-raciais e de gênero, bem como inclusão da pessoa com deficiência e, ainda, buscando oportunizar melhoria das condições de vida. (IFMS, 2017, p. 16).

Nas palavras de Gomes (2011, p. 20), “contraditoriamente, por mais fascinante e desafiadora que a presença da diversidade possa parecer, o trato não segregador e não discriminatório das diferenças ainda é uma postura política e profissional.” Ainda, segundo a autora, é “ausente de muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores/as” (GOMES, 2011, p. 20).

Deste modo, a escrita de Gomes (2011), em “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas” e os objetivos do projeto de extensão do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS), especificamente **Semana da Consciência Negra**, se coadunam, tornam-se estratégias e ações pontuais a fim de que não apenas as Leis 10.639/03 e 11.645/08 sejam postas em prática nos espaços escolares, mas também que o/a extensionista professor/a, por meio de formação continuada, insira conteúdos de outras culturas na sala de aula e, por fim, minimize a intolerância étnico-racial ainda presente em nossa sociedade.

Feitas estas observações acerca do projeto de extensão, na próxima seção, serão apresentados os temas das Semanas da Consciência Negra em estudo, bem como as análises e as descrições das atividades nelas inseridas.

### **1.1.1 Palestras e Mesas Redondas da “Semana da Consciência Negra” de 2015, 2016 e 2017**

Conforme Marcuschi (2002), no que se refere à tipologia e ao gênero textual, considera-se “tipo” o construto teórico que pode determinar formas básicas e globais para a constituição de um texto, quais sejam, narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo, conversacional; e considera-se “gênero” as diversas realizações empíricas de “texto”, a saber, carta, relatório, telefonema, conversa, aula, curriculum vitae, recibo, romance, editorial, artigo de opinião, resenha, resumo de novela, ata, receita, palestra, etc.

A palestra, então, pode ser compreendida como a apresentação oral que pretende apontar informações ou ensinar os ouvintes a respeito de determinado assunto em particular. Benfica (2002, p. 172-173), no artigo “Do texto-fonte palestra ao relato noticioso: uma experiência com a retextualização no ensino fundamental”, explica a palestra como “pertencente a gênero da ordem do expor, cujas coordenadas gerais não são postas à distância do mundo ordinário da interação e que o mundo discursivo criado é conjunto ao mundo ordinário”. Vale destacar que os gêneros mudam mesmo que a nomenclatura não mude, “o que se entende por um dado gênero pode ser alterado em decorrência das práticas sociais e discursivas da comunidade” (CAVALCANTI, 2014, p. 289).

A palestra, desta forma, antes vista como um monólogo expositivo sobre determinado tema, hoje está muito mais propensa a um diálogo entre as partes, tornando-se um evento interativo e, portanto, significativo na formação continuada, por exemplo.

Tendo em vista a oferta da **Semana da Consciência Negra** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) *Campus* Três Lagoas desde o ano de 2011, optou-se por descrever e analisar as edições dos anos de 2015, 2016 e 2017 por razão de aproximação, sendo que, nestas edições, há a ocorrência da relação sujeito pesquisador - objeto pesquisado. Desta forma, passa-se a discorrer, a seguir, sobre seus conteúdos referentes às edições supracitadas.

#### **a) A Semana da Consciência Negra edição 2015 - “Viva a Negritude”!**

“Viva a Negritude” é o título da Semana de 2015, que, de imediato, marca a ideia de comemoração, sinalizada pelo vocábulo “Viva” da negritude, a qual agrega outros marcadores

bastante significativos nos espaços escolares e, por conseguinte, na formação continuada de professores/as, por exemplo, o impacto positivo de pertença étnico-racial.

A este respeito, Damascena e Miranda (2018), em “Caminhos Identitários: contribuições de Kabengele Munanga na construção da identidade negra positiva” comentam que, ao se voltar para a identidade:

[...] se faz necessário ressaltar que nosso processo de construção identitária engloba diversos marcadores, tais como, gênero, religião, raça, sexo, etnia entre outros, que nos direcionam em nosso cotidiano social e nos representam enquanto sujeito histórico. Dentre estes, o marcador racial é o que move a construção da nossa produção textual. Para tal, precisa-se considerar que ao falarmos de raça estamos também falando de construções ideológicas e hierarquização social (DAMASCENA; MIRANDA, 2018, p. 146).

A identidade, como se verifica, torna-se, então, um marcador importante na identidade étnico-racial dentro e fora dos espaços escolares e abarca, também, questões de gênero, de religião, de sexualidade dentre outros, as quais estão presentes na programação da Semana de 2015 como descritas.

Para Munanga (1986, p. 23), em “Negritude: usos e sentidos” é por meio “da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscritas na história”. Trata-se, a identidade, de um processo social que se alimenta de memória; construir, portanto, uma memória positiva é o passo inicial para que sejam estabelecidas as relações identitárias, assimilados os valores culturais antes negados, desconstruídos e silenciados, para, assim, se tomar consciência de si perante o mundo. Este resgate do passado e da ancestralidade negra está presente em todas as atividades do projeto de extensão não apenas de 2015.

Ao inserir o tema da negritude neste projeto de extensão como modo de formação continuada de professores/as, o IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) oportuniza a reflexão sobre os elementos culturais que abrangem as artísticas, as religiosas e as sociais, além de colocar em discussão a negação ou o desconhecimento histórico do/a negro/a como sujeito produtor de conhecimento e ator e atriz de sua história. Tudo para que as raízes históricas do povo negro não sejam negadas, mas, sim, legitimadas em nossa sociedade ainda racista.

A negritude é vista, nesta pesquisa, como (re)afirmação de valores pelo/a próprio/a negro/a submetido/a a um apagamento sociocultural. Para Munanga (1990), em “Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades”, a negritude é uma retomada, um resgate à afirmação de símbolos e de conteúdos da civilização do universo negro. Trata-se, dito de outra maneira, de uma retomada de si na própria afirmação cultural, moral, física e intelectual, na

crença de que a pessoa negra é, de fato, sujeito de uma história que lhe foi negada. Logo, a restauração se faz necessária.

Durante essa Semana, foi ofertada, no dia 19 de novembro de 2015, a palestra intitulada “Poema Escuro-ações do poeta das Moreninhas, José Mauro Messias da Silva: por uma (re)leitura do sujeito marcado pela ideologia” com a palestrante, Prof<sup>a</sup>. Me. Michela Mitiko Kato Menezes de Souza que é Efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS/ *Campus* Três Lagoas - (MS). Atualmente, a servidora é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/IBILCE) *Campus* São José do Rio Preto - (SP).

A professora pesquisadora trouxe à cena a obra e a vida do escritor negro José Mauro Messias da Silva, escrita silenciada/pouco conhecida. Ele nasceu na cidade de Rio Verde no ano de 1973. O então Presidente da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, Reginaldo Alves de Araújo, denominou-o, no início de sua carreira literária, de "Poeta das Moreninhas". A palestra oferecida pela servidora mostrou o caminho da poesia popular seguido pelo escritor, em que os poemas voltavam-se, majoritariamente, para as crianças. O Poeta das Moreninhas teve cinco obras publicadas: “Páginas Douradas”, “Emoções Contidas”, “Trilha da Liberdade”, “Miscelânea Poética” e “Negras Raízes Pantaneiras”, o qual, antologia de poetas negros, surgiu depois de José Mauro aderir aos movimentos de valorização da cultura negra. Uma doença degenerativa tomou-lhe, aos poucos, os movimentos do corpo e, hospitalizado no município de Ponta Porã, é transferido para a Capital, falecendo em 2008, aos 34 anos.

No período vespertino do mesmo dia, a palestra intitulada “Reflexão sobre os Mitos e as Lendas Iorubás de Matriz Africana na Modernidade” foi ministrada pelo Prof. Dr. Leandro Passos, o qual realizou estágio pós-doutoral pela UNESP-IBILCE de São José do Rio Preto (2018-2020), e também professor EBTT de Português do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS).

A fala objetivou apresentar aos/as extensionistas a cultura do grupo étnico linguístico iorubá tendo em vista a visão, ainda, eurocentrada dos mitos nos espaços escolares. Não somente atrelada à religião, a narrativa mítica foi fundamentada por meio de críticos, dentre os quais Clyde Ford e Kiusam de Oliveira. Além disso, o palestrante procurou apontar de que modo os mitos e as lendas estão presentes em obras da literatura para crianças e jovens escrita por autores/as afro-brasileiros/as, destacando os símbolos da cultura iorubana.

Ford (1999), em “O herói de rosto africano: Mitos da África” observa que muitos estudiosos de mitos e lendas desvalorizam os conteúdos africanos, dentre os quais o famoso



Joseph Campbell. Outro aspecto importante a ser apontado nesta descrição foi que o pesquisador explicou que os mitos africanos sobreviveram à era da escravização e passaram a fazer parte da vida dos/as afrodescendentes, contudo, dizem mais respeito à sobrevivência durante aquela época brutal do que a situação atual. Estes foram os motivos pelos quais o palestrante citou a obra. Vale lembrar que o universo fantástico e mítico tem aparecido com muita frequência no cinema mundial e professores/as, comumente, trazem tais conteúdos para a sala de aula.

Esta visão e esta valorização de mundo africano e afro-brasileiro também são notadas na, também pesquisadora, professora e escritora, Kiusam de Oliveira, citada durante o evento por destacar que princesas e rainhas, muitas vezes, são apenas mencionadas as de origem europeia. As negras, por exemplo, vêm de fontes da oralidade africana e afro-brasileira e são contadas e recontadas em obras pouco inseridas nos espaços escolares. Para Oliveira (2013), como todas as histórias antigas, as narrativas negras podem ser interpretadas de diferentes formas. Tal perspectiva, assim, é fundamental, pois a cultura africana e afro-brasileira pode e deve ser inserida na sala de aula e faz com que a criança negra (meninos e meninas) se valorize e a criança não negra aprenda e respeite a cultura negra, aqui sinalizada pelo grupo etnolinguístico iorubá.

No segundo dia, 20 de novembro de 2015, além da reapresentação da palestra supracitada no período matutino, Dona Silvia, Mãe de Santo e representante da Umbanda da cidade de Três Lagoas - (MS), foi quem ministrou a palestra intitulada “Umbanda – Religião”. Homenageada com o título de cidadã Três-lagoense em 2018, Silvandira Clemente Gomes, conhecida como Mãe Silvia, foi funcionária pública Estadual na escola Bom Jesus, professora de jovens e adultos pelo município, fez parte da escola de samba Acadêmicos Unidos de Três Lagoas, responsável pela ala das baianas, trabalhou também no grupo de teatro Patota Infantil, sob o comando da Senhora Irene Alexandria. Após aposentar-se na escola Estadual Prof. João Magiano Pinto (JOMAP), atualmente, é responsável pelo Centro Espírita de Umbanda Nossa Senhora Aparecida, cuja missão herdou de seu falecido pai, Sr. Jacob Clemente.

Na palestra proferida pela Mãe de Santo, foram destacadas, além de sua biografia, as singularidades da religião Umbanda que, comumente, sofre preconceito na sociedade brasileira. A Mãe de Santo procurou explicar alguns ritos do culto a fim de afastar a visão “demonizada” que muitos têm sobre esta religião de matriz africana. Convém ressaltar que os servidores Leandro Passos, Guilherme Costa Garcia Tommaselli e Gilmar Ribeiro Pereira publicaram artigo na Revista *Práxis Educacional* (2015), e capítulo de livro pela Editora Atena no *e-book* “Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 2

(2019)” sobre o tema e Mãe Silvia, intitulados “Mãe de Santo com currículo Lattes: burocracia e enfrentamentos na introdução de práticas pedagógicas que valorizem as religiões de origem Africana”, e “A subversão do currículo: Mãe de Santo com currículo Lattes e outros enfrentamentos na implementação da Lei 10.639/03 no IFMS”.

**b) A Semana da Consciência Negra edição 2016 - “Malungos de Zumbi e Dandara: Negritude e Infância”**

A **Semana da Consciência Negra** de 2016, denominada “Malungos de Zumbi e Dandara- Negritude e Infância” foi resultado do projeto de extensão “Malungos de Zumbi e Dandara” desenvolvido ao longo do ano de 2016 nas escolas municipais Olyntho Mancini e Maria de Lourdes Lopes, ambas de Três Lagoas - (MS). O projeto teve, como intenção, trabalhar com as crianças a construção da identidade negra de forma positiva e sadia. Durante o projeto atuou-se também com os/as docentes das escolas, preparando-os/as por meio de curso de formação básica e continuada para a educação das relações étnico-raciais.

Antes da descrição, vale ressaltar o termo “malungos” atrelado a Zumbi e Dandara. Paes (2019), no artigo “Os negros d’água do rio Ribeira de Iguape: mito e história numa narrativa elaborada por comunidades negras do Vale do Ribeira”, a partir dos estudos de Robert Slenes (1991/1992), explica a raiz que deu origem à palavra. De acordo com esse historiador, ao pesquisar os dicionários contemporâneos, há duas hipóteses concorrentes:

Em quimbundo (língua dos Ambundo) e quicongo (língua dos Bacongo), mu+lungu significa “no barco”. Assim, um processo de metonímia teria transformado “meu barco” em “meu companheiro de embarcação” Outra possibilidade é “malungo” derivar da palavra malungu, que significa “irmãos/companheiros” em quimbundo e umbundo (língua dos Ovimbundo). Para Slenes, ambas as explicações estão incompletas. Esse historiador frisou que, hoje em dia, malungu tem o significado de “canoa grande gigantesca” em quimbundo, quicongo e umbundo. Além disso, também significa “companheiros” em quimbundo e umbundo. Conforme Slenes, escravizados falantes de quimbundo, quicongo e umbundo teriam chegado a “malungo”, pelo menos em parte, através do conceito de “canoa gigantesca” e, escravizados vindos do interior, falantes de línguas de origem banto diferentes de quicongo, quimbundo e umbundo, teriam compreendido malungo como “companheiros” não pelo conceito de “barco”, mas pelo de “irmão/parente” (SLENES, 1991/1992, p. 52-53 *apud* PAES, 2019, p. 85).

A partir de Robert Slenes, Paes (2019), em “Os negros d’água do rio Ribeira de Iguape”, observa que, de forma aprofundada, o pesquisador levantou a hipótese de malungo estar associado com um vocábulo-raiz do protobanto bastante difundido na África Central e Austral com o vocábulo *donga*, que significa rio, vale ou canal. Além disso, *donga*, nas línguas quicongo, quimbundo e umbundo, toma a forma de *kalunga*, adquirindo o valor

semântico de “mar”. Portanto *malungo* não significaria somente “meu barco” e, por conseguinte, “companheiro de embarcação”, mas também “companheiro na travessia da *kalunga*” (PAES, 2019), o que na cultura dos negros escravizados no Brasil é bastante significativo.

Atravessar a *kalunga*, a linha divisória que separava o mundo dos vivos daquele dos mortos, significava “morrer” ou “renascer”. Assim, *malungos* eram “companheiros da travessia da vida para a morte” ou “companheiros da travessia da morte para a vida”. Muitos povos das regiões de Congo e Angola relacionavam a cor branca com a morte. Assim, os homens eram pretos e os espíritos eram brancos. Os mortos iam para Mputu – a terra dos brancos, a terra dos mortos. Associaram Portugal a Mputu. Dessa forma, simbolicamente, atravessar a *kalunga* em direção à terra dos brancos significava “morrer”. E, de fato, ao atravessar o Atlântico em tumbeiros, milhares de africanos pereceram (SLENES, 1991/1992, p. 53-54 *apud* PAES, 2019, p. 85).

Como nota-se, por meio do vocábulo, atravessar o Atlântico – diáspora – simboliza ruptura e morte (PAES, 2019).

O Professor Aldair Rodrigues (2019), do Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no artigo “Malungos e parentes: ‘Sumário contra os pretos de Angola do Continente de Pernambuco’ (1779)”, explica, a partir dos estudos de Slenes (1991/1992), que:

[...] tendencialmente, a palavra *Malungo* abrangia os membros das comunidades formadas por falantes das línguas do tronco bantu: Kikongo, Umbundu e, sobretudo, Kimbundu (falado nos territórios habitados pelos vários grupos *Ambundos*, incluindo o reino do Ndongo, onde se situa a atual Angola). Mais do que apenas *companheiros de barco*, a palavra estava relacionada a um conjunto mais amplo de práticas sociais, religiosas e culturais de povos que compartilhavam um fundo cultural cujos aspectos comuns emergiram na diáspora, sobrepondo-se aos contrastes que eram salientes no continente africano. O uso de *Malungo* para se referir de forma particular aos escravizados de nação Angola num contexto em que conviviam com os de nação Mina, embora estes tivessem um peso demográfico bem menor, reforça a importância da densidade dos laços entre os povos de origem bantu na diáspora. (RODRIGUES, 2019, p. 78).

Desse modo, como pontua o pesquisador, a palavra, na Língua Portuguesa, que denominava *companheiro de barco* não foi traçada na “Torre de Babel linguística”, pensado por Mintz e Price (2003), já que Kikongo, Kimbundu e Umbundu, apesar de guardarem variações importantes, são idiomas mutuamente compreensíveis, explica Rodrigues (2019). Logo, mais do que o teor linguístico, a experiência comunitária, após a travessia ressalta o sentido afrocêntrico dos ritos e das cerimônias fúnebres em Pernambuco, por exemplo. Rodrigues (2019) observa também que *malungo* aparece no “Sumário contra os pretos de Angola do continente de Pernambuco” de 1779, sendo empregada para denominar os

membros de uma comunidade que se reunia para a realização de práticas fúnebres conhecidas como *Tambo*. Percebe-se, assim, por meio da semântica da palavra e dos objetivos da extensão em estudo o imbricamento entre a cultura do grupo etnolinguístico africano e as atividades do projeto de extensão da Semana da Consciência Negra.

Na Semana “Malungos de Zumbi e Dandara-Negritude e Infância”, ocorrida entre os dias 28 e 30 de novembro de 2016, foi feita, no primeiro dia, durante a tarde, a mesa redonda intitulada “Racismo e Sexismo” com a Prof<sup>a</sup> Cidolina de Fátima da Silva Souza, representante do Conselho Municipal do Negro de Três Lagoas, com Edmilson Cardoso da Cruz, coordenador Geral da Associação Três-lagoense de Gays, Lésbicas e Travestis (ATGLT) da época, com estudantes do IFMS-TL do Ensino Médio Integrado ao Técnico e da Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica. A mesa foi para discutir o tema em questão e, também conscientizar os/as participantes.

Sobre o assunto, Oliveira e Araújo (2020, p. 297), no artigo “Marcas necropolíticas sobre corpos dissidentes em Mato Grosso do Sul / MS”, apontam que:

Segundo o Mapa da Violência de Gênero no Brasil (2019a) em 2017 se contabilizou um número de 225 (duzentos e vinte e cinco) casos de violência LGBTfóbica por dia! Tal panorama é estarrecedor, quando consideramos apenas a região Centro-Oeste, menos populosa do país, entre 2014 e 2017, onde se registraram 17.602 casos no período. “Entretanto, foi no Mato Grosso do Sul, o Estado menos populoso no Centro-Oeste, onde mais se registraram casos de violência contra pessoas homo/bi: 8.064, ou 45% do total.” (2019a, online). O mesmo levantamento aponta ainda que “O Mato Grosso do Sul foi o Estado com maior taxa de violência contra pessoas homossexuais ou bissexuais em 2017: 91 a cada 100 mil habitantes, mais do que o dobro da taxa nacional, que foi de 41 por 100 mil.” (2019b, online).

Simone Becker, Esmael Alves de Oliveira e Catia Pereira Martins (2016), no artigo “Onde fala a bala, cala a fala”, destacam que:

Em solo sul mato-grossense esse é um dos indicadores da intolerância e do ódio que verte seu sangue, tal como se marca a ferro e a fogo o gado, mas, é claro sem que esses objetos corporificados e generificados no feminino, como travestis, gays, transexuais, mulheres tenham o valor que o gado assume por aqui. (BECKER; OLIVEIRA; MARTINS, 2016, online).

Já Comin (2019), por sua vez, no artigo “O *locus* feminino no Brasil a partir da análise das constituições brasileiras: limites, avanços e recuos”, observa que:

O Brasil é o país que mais mata transgêneros no mundo. Dados mais recentes de 2018, divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), apontam que o MS é líder nacional em processos de violência doméstica, a taxa por habitantes é 30,8 a cada 1000 pessoas, enquanto a média nacional é 12,3, isto é, o estado tem taxas

maiores que o dobro da média nacional (ANDRADE, 2018). O Anuário Brasileiro de Segurança revela que o MS é o segundo Estado com maiores índices de estupro, a cada 100 mil habitantes ocorrem 54, enquanto a média nacional é de 24 (FBSP, 2016). Devido a esse contexto violento e de risco para as mulheres, o MS foi o primeiro estado a ser implantada a Casa da Mulher, que acolhe vítimas de violência doméstica. Segundo o Igarapé dados de 2016, a proporção de feminicídio de mulheres brancas diminuiu em 17%, já de mulheres negras aumentou em 45%, a cada 100 mulheres assassinadas, 65 são negras. Há um problema estrutural de racismo, homofobia e misoginia que envolve esses crimes violentos (HAJE, 2018 *apud* COMIN, 2019, p. 304).

Como se vê, conforme os apontamentos dos autores supracitados houve a necessidade de se pensar o assunto em terras sul-mato-grossenses, o que ocorreu neste projeto de extensão descrito. Ressalta-se, neste estudo, a importância da palestrante, Professora Cidolina, fazendo parte da mesa de discussão, pois se legitima a voz da mulher negra no estado do Mato Grosso do Sul.

No dia 29 de novembro de 2016, pela manhã, a palestra “Educação para as Relações Étnico-Raciais” ficou a cargo do Prof. Dr. Leandro Passos, já citado. Nesta fala, o docente iniciou questionando, aos/as presentes na palestra, sobre a formação que tiveram sobre o tema e, após uma breve conversa, apresentou conteúdos que nem sempre costumam fazer parte da prática de ensino durante o ano letivo, dentre os quais a Literatura Negra, fundamentada por Cuti, Literatura negro-brasileira (2010), e por Eliane Debus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com a temática da cultura africana e afro-brasileira na Literatura para crianças e jovens (2017); as arquiteturas africanas (pirâmides do Egito e Castelo do Rei *Fasilides* em Gondar na Etiópia, por exemplo); as Rainhas e Princesas africanas (*Ntfombi Tfwala*, Chefe de Estado Conjunta da Suazilândia desde 1986, mãe do rei *Mswati III*; *Ranavalona III* 1861-1917, última soberana do Reino de Madagascar; e *Sikhanyiso Dlamini*, Princesa da Suazilândia, neta de *Ntfombi*); os jogos matemáticos africanos - Mancalas: *oware* de Gana e “borboleta” de Moçambique; as pinturas românticas de Arthur Timotheo da Costa 1882-1922; a cultura do grupo étnico-linguístico *akan*. Para fundamentar a fala, o palestrante valeu-se dos estudos de Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, Kabengele Munanga dentre outros.

Na mesma manhã, a palestra “Relato de Infância”, a Prof<sup>a</sup>. Aposentada Fátima Ribeiro, procurou relatar o percurso de formação da etapa básica à graduação, a qual ressaltou a questão da desvalorização que sofreu durante este processo formativo, pois muitos acreditavam que ela não tinha capacidade de aprender e ensinar. A palestrante finaliza a fala valorizando-se e destacando que, apesar do racismo sofrido, valeu a pena os esforços obtidos no magistério. A escolha da profissional reforça a preocupação dos coordenadores da Semana

da Consciência Negra do IFMS *Campus* Três Lagoas em valorizar a mulher de pele preta que, por meio da educação, ressignificou a própria existência superando o racismo e o preconceito.

A palestra “A Identidade através do Cabelo *Black Power*” com o Prof. Dr. Leandro Passos, no final do mesmo período e na manhã do último dia, 30 de novembro de 2016, procurou destacar, por meio da obra da escritora Kiusam de Oliveira (2013), o preconceito sofrido por negros/as no que diz respeito ao “corpo preto” e, principalmente, ao cabelo crespo. Além de fazer a leitura da obra voltada para crianças, o palestrante valeu-se dos estudos de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, respectivamente, as obras “Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte de 2002”, e “Negritude: Usos e sentidos” de 1986.

No período vespertino do mesmo dia, foi realizada a mesa redonda “O Racismo na era da informatização” pelos estudantes e pesquisadores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino médio (PIBIC-Em) da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PROPI-CNPq), do Ensino Técnico Integrado, Yasmin Pimenta de Queiroz e James César Mendonça Junior. Além da pertinência do tema, destacou-se a necessidade de se discutir o assunto tendo em vista as práticas racistas e preconceituosas que, comumente, ocorrem nas redes sociais.

Cabem aqui, os apontamentos de Trindade (2020), em “Mídias sociais e a naturalização de discursos racistas no Brasil”. Segundo o autor, a partir dos estudos de Silva (2019) sobre racismo algorítmico,

[...] este constructo se define como interfaces e sistemas automatizados, tais como as plataformas de redes sociais, que podem não somente reforçar, mas também ocultar dinâmicas de cunho racistas das sociedades onde são empregadas e amplamente disseminadas. Dito isso, embora, ainda persista uma forte negação institucional da existência de racismo no Brasil e, ainda mais no que diz respeito aos seus efeitos deletérios sobre a população negra, basta navegar pelas principais redes sociais para constatar inúmeras manifestações racistas sendo disseminadas neste ambiente (sobretudo direcionadas às mulheres negras). (TRINDADE, 2020, p. 31).

A partir de Trindade (2020), no Brasil, criou-se uma longa resistência ao reconhecimento da existência de racismo e de preconceito racial no país e, com o passar do tempo, a falsa imagem de sociedade pós-racial, a chamada “democracia racial”. Recentemente, a filha da filósofa Djamila Ribeiro recebeu ameaças nas redes sociais, o que fez com que a intelectual acionasse o Ministério Público contra o *Twitter*, tendo em vista que, segundo ela, a rede social não pune da maneira correta usuários/as que reproduzem discursos

de ódio e racismo<sup>7</sup>. Verificou-se, nesta mesa redonda dos estudantes, a necessidade de serem discutidas as agressões nas redes sociais, ambiente virtual que muitas crianças e jovens estão utilizando. Salienta-se também, a coerência do tema atrelada aos apontamentos de Trindade (2020), os quais apontam as mulheres negras como as maiores vítimas deste crime *on-line*.

Com isso, destaca-se a pertinência não somente dos temas, mas também a dos/as palestrantes nesta edição de 2016 da Semana de Consciência Negra.

### **c) A Semana da Consciência Negra - “Memória e Resistência Negra: Um Adeus a *Oyá* que Voou para Eternidade”**

A **Semana da Consciência Negra** “Memória e Resistência Negra: Um Adeus a *Oyá* que Voou para Eternidade” foi celebrada nos dias 20 e 21 de novembro de 2017. Tomando por base o título do evento, verificam-se a questão da memória afro-brasileira, da resistência do povo negro e a da homenagem à servidora bibliotecária/documentalista negra do IFMS *Campus* Três Lagoas, Raquel de Francisca de Jesus Santos. A divindade do povo iorubá *Oyá*, guerreira, senhora dos ventos e da tempestade, foi a escolhida para ser associada à servidora que faleceu em 2017.

Por conta do tema do evento, vale reportar-se ao conceito de pedagogia da resistência de hooks (2013, p. 10): “pedagogia revolucionária de resistência”, que diz respeito às práticas comprometidas com o reconhecimento das diferenças de gênero e de raça, as quais problematizam, criticam e questionam as estruturas que reforçam os sistemas de dominação, ouvindo a voz daqueles/as que foram colocados às margens da sociedade (negras, negros, indígenas, operários, gays, dentre outros/as) e que buscam transformar a realidade das instituições de ensino e, portanto, da educação, valorizando, desta forma, a realidade social e a experiência de grupos não brancos (hegemônicos).

Na dissertação de Mestrado intitulada “Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes”, Santos (2018), ao se voltar à pedagogia revolucionária de resistência, aponta as poucas traduções das obras da pesquisadora bell hooks. Segundo Santos (2018, p. 58),

[...] pedagogias revolucionárias de resistência consistem em práticas comprometidas com a comunidade negra e demais grupos marginalizados, de modo a contribuir para a superação da situação de desvantagem em que se encontram, fruto da escravidão,

---

<sup>7</sup>Reportagem de Tilt. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/08/14/twitter-lucra-com-exploracao-de-racismo-e-misoginia-diz-djamila-ribeiro.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 07 ago. 2020.

do racismo e da alienação provocada pela hegemonia branca. Nelas estão presentes o anticolonialismo, o feminismo e a teoria crítica.

Ainda conforme Santos (2018, p. 58), “Com as pedagogias revolucionárias de resistência, busca-se confrontar as bases nas quais está assentada a sociedade ocidental, como o colonialismo, o racismo, o machismo e o sexismo”. A autora aponta ainda que “Os sistemas de dominação que alijam principalmente os negros e as mulheres de uma maior inserção social são constantemente questionados”. Portanto, são necessárias novas formas de conhecimento, que contemplem e respeitem as experiências dos povos oprimidos. Afora a associação com a divindade iorubá *Oyá*, também conhecida por Iansã, as ações da Semana de 2017 analisadas aqui, estiveram em consonância com a perspectiva supracitada.

A mesa de abertura intitulada “Mulheres Negras e Resistência” marcou o período matutino do primeiro dia, 20 de novembro de 2017, com a Prof<sup>a</sup>. Me. Amanda Carolina Martins de Oliveira Carvalho, assistente social, especialista em Direito com ênfase em Direito público, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Atualmente é professora do curso de Serviço Social da Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul (AEMS) e assistente social do Centro de Convivência para o Idoso - Centro Dia de Ilha Solteira – SP, e com a Prof<sup>a</sup>. Celemar Lopes de Barros, graduada pela Faculdade de Educação Física de Santos pela Universidade Metropolitana de Santos (2005) com especialização em Psicomotricidade em 2012 pela Faculdade de Medicina do (ABC-SP), atualmente coordenadora da Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul - (MS). A mesa de abertura referiu-se às práticas pedagógicas de resistência não apenas por conta do tema, mas também pelo protagonismo das mulheres como palestrantes.

No período vespertino do mesmo dia, aconteceu a mesa redonda “O Papel da Mulher na Religião Afro-brasileira e Africana” com a palestrante Mãe Silvia, Silvandira Clemente Gomes, citada na edição de 2015 e com Maria Gonçala. A primeira voltou-se para a questão da mulher negra na Umbanda, ao passo que a segunda, para o papel feminino no Candomblé. Ambas procuraram ainda, desmistificar a associação das religiões de matriz africana ao demônio da cultura judaico-cristã, o qual não faz parte dos símbolos umbandistas e candomblecistas. Vale destacar, a esse respeito, a questão não somente da misoginia como também a intolerância religiosa ocorrida nos últimos anos no Brasil já destacada nesta seção.

No dia 21 de novembro de 2017, durante a manhã, a palestra “A Meritocracia e os Negros/Negras como ficam nessa História” ficou a cargo do Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues, licenciado em Matemática pelo Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV) (2004), o qual possui Mestrado (2008) e Doutorado (2015) em Educação Matemática pela



Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Rio Claro. Atualmente, é professor adjunto e coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul *Campus* Paranaíba (UFMS/CPAR), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática (INMA/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Paranaíba (UEMS). O palestrante, como já sinalizado no título, debateu o mito da democracia racial no Brasil.

Finalizando esta manhã, o debate intitulado “As Condições de Trabalho da Mulher Negra” com a Profª. Cidolina de Fátima da Silva Souza e a Profª. Márcia Guimarães da Silva encerrou o ciclo de palestras e mesas desta edição da **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS). As convidadas, por meio de suas experiências profissionais na área do magistério, destacaram os percalços sofridos e ressaltaram a superação ocorrida.

Conforme pesquisa feita em 2016 pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA<sup>8</sup>), 92 % dos empregados domésticos são mulheres - forma de renda de 5,9 milhões de brasileiras -, equivalendo a 14% do total de trabalhadoras mulheres. Para as mulheres negras, os números são ainda mais altos, pois, em pesquisa realizada pelo IPEA<sup>9</sup> em 2014, somente 10% das mulheres brancas eram trabalhadoras domésticas, ao passo que, entre as negras, o índice chegava a 17%.

Nogueira (2017, p. 55), no artigo “Mucama Permitida: a identidade negra do trabalho doméstico no Brasil”, explica que

Os aspectos da sociedade brasileira historicamente construídos de racismo, patriarcalismo e classismo refletem diretamente sobre a constituição do imaginário sobre as mulheres negras e pobres que são fadadas à servidão. Tais mulheres não encontram condições sociais favoráveis à ascensão, tanto da parte de um Estado que não garante o mínimo de bem-estar social, como educação, cultura, moradia e o compartilhamento das funções de cuidado, como creches e escolas públicas de tempo integral. Quanto de uma sociedade que parece ter o papel de negar a legitimidade de qualquer tentativa de “crescimento” social por parte destas mulheres, sempre enfatizando o “verdadeiro lugar” de uma mulher negra.

---

<sup>8</sup>IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35255&catid=10&Itemid=9](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35255&catid=10&Itemid=9). Acesso em: 01 ago. 2020.

<sup>9</sup>PINHEIRO; LIMA Jr.; FONTOURA; SILVA. Brasília, março de 2016. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6524/1/Nota\\_n24\\_Mulheres\\_trabalho.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6524/1/Nota_n24_Mulheres_trabalho.pdf). Acesso em: ago. 2020.

A autora observa que o “quarto de empregada” ainda está presente nos lares brasileiros de classe média e alta e é um símbolo da segregação sofrida pelas trabalhadoras domésticas e do abismo social que se encontra entre patroa, geralmente branca, e doméstica negra (NOGUEIRA, 2017).

Feitas as descrições das palestras das Semanas da Consciência Negra do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) atreladas à importância dos temas apontada pelos/as palestrantes, se faz oportuno, dada a natureza e os objetivos desta dissertação, pensar a palestra como elemento de formação continuada para participantes professores/as.

### **1.1.2 Oficinas, Minicursos e Atividades Culturais da “Semana da Consciência Negra” de 2015, 2016 e 2017**

Oficina é uma forma de proporcionar, mediar e construir conhecimento, com ênfase na ação, na prática, mas sem perder de vista a base teórico-crítica.

Cuberes (1989), em “*El taller de los talleres*”, define oficina como sendo um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre o sujeito e o objeto; um caminho com alternativas, com mediações que aproximam, gradativamente, o objeto de conhecimento dos atores (cursistas e aqueles/as que a ministram).

Paviani e Fontana (2009), em “Oficinas pedagógicas: relatos de experiência”, explicam que, por conta da articulação entre a teoria e a prática ser um desafio constante, não somente na área da educação, um dos caminhos possíveis para a superação e para o enfrentamento dessa situação seria a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e críticos e as práticas. Já que entre o pensar e o fazer algo, haja uma grande distância a ser superada, as oficinas pedagógicas cumpririam esta função, pontuam, as autoras.

Uma oficina oportuniza vivenciar situações concretas, práticas e significativas, pautadas no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos (PAVIANI; FONTANA, 2009). A metodologia da oficina altera o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a inserir a ação e a reflexão. Dito de outro modo, numa oficina: ocorrem a apropriação, a construção e a produção de conhecimentos teórico-críticos e práticos de forma ativa e reflexiva (PAVIANI; FONTANA, 2009).

Já o minicurso, como a própria nomenclatura descreve, é um curso compacto, que pode ser ministrado por meio, também de diversas metodologias, dentre as quais as mais participativas, dando espaço/voz para que os/as cursistas se expressem de forma mais ativa.

Deste modo, ao serem inseridas oficinas e minicursos nas atividades do projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) torna-se possível refleti-los como parte da formação continuada de professores/as.

Na edição 2015, “Viva a Negritude”, foi ofertada a oficina de “Penteado Afro”, dada pela Assistente em Administração do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS), Lurian Cássia Sá de Rufino Wege e também a oficina de confecção de “Bonecas Abayomi” juntamente com uma apresentação musical da “Banda Água de Reuso”.

A oficina “Penteado Afro” mostrou-se importante e pertinente, pois, o cabelo crespo e cacheado ainda é visto como feio e denominado “duro” na nossa sociedade racista. Santos (2019, p. 237), no artigo “Cabelo *black*: um campo simbólico de identidade e resistência da mulher negra”, observa que “[...] o corpo e cabelo *black* enquanto símbolo de expressão e linguagem, contribuem para o processo de afirmação da identidade negra”. Para o autor,

[...] o cabelo, é um ato de revolução de rebeldia contra sistema branco opressor que dita as regras e os padrões da beleza. Assumir o cabelo *black* é antes de tudo, conhecer a sua história e todo o processo que envolve o seu entorno. É se colocar como instrumento e modelo de transformação social na luta contra o preconceito racial. É a busca pela valorização da beleza, da história e todo o universo que envolve o ser negro. (SANTOS, 2019, p. 238).

Conforme Gomes (2016, p. 51), em “Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra”, “A questão racial, em um país racista, sempre será política e ideológica, quer queiramos ou não, pois se contrapor ao racismo é se contrapor a práticas, posturas e ideologias. Exige posicionamento e mudança de comportamento”. A ação, portanto, além de valorizar o cabelo afro (crespo e cacheado), orientou os/as cursistas a cuidar do cabelo, dos fios, dando dicas de cremes, xampus, máscaras capilares e, até mesmo, penteados.

A confecção de bonecas Abayomi revelou-se oportuna não apenas por inserir a boneca preta feita a partir de tecidos, mas também por promover uma ação antirracista. Foi feita pelos próprios/as alunos/as do IFMS-CTL muitos dos quais são integrantes do Grupo Malungos de Zumbi e Dandara. Uma Professora, em Vitória - (ES), por exemplo, após a polêmica envolvendo um painel com bonecas Abayomi no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Cida Barreto, resistiu e manteve o projeto. Conforme reportagem do portal de notícias da Rede Globo de televisão (G1)<sup>10</sup>, “A declaração foi dada após o pastor João Brito, da Igreja Evangélica Batista de Vitória, mandar retirar um painel com bonecas africanas da

<sup>10</sup>Por Raquel Lopes, A Gazeta. Disponível em: <https://g1.globo.com/espirito-santo/educacao/noticia/professora-que-fez-boneca-afro-retirada-de-escola-por-pastor-diz-que-projeto-continua.ghtml>. 2017. Acesso em: 09 ago. 2020.

escola e chamá-las de ‘símbolo de macumba’, por se originar de uma religião africana”. De acordo com a reportagem, “A professora responsável pela confecção do painel disse que não associou o projeto à religião. Ela afirma que foi a segunda vez que um painel foi retirado.” A professora explicou que a Abayomi faz parte da cultura africana, não tem relação com religião. “O objetivo era fortalecer as relações étnico-raciais e o combate ao racismo, e garantir o conhecimento da nossa origem”, completou.

Somaram-se a estas ações as apresentações culturais: música negra e poemas negros e a sala temática, intitulada “*Banzo*”, a qual procurou recriar a situação dos/as negros/as escravizados/as. Conforme, Lopes (2012), existem três definições sobre este conceito: *banzo*; (1) nostalgia mortal que acometia negros/as africanos/as escravizados/as no Brasil; (2) triste, abatido/a, pensativo/a; (3) surpreendido/a, pasmado/a, sem jeito; sem graça; e do quicongo “*mbanzu*”, saudade, paixão, mágoa. A proposta da sala foi a de demonstrar a grande tristeza e mal-estar que o povo escravizado passou e que, muitas vezes, são minimizados e naturalizados em nossa sociedade.

Na edição “Malungos de Zumbi e Dandara: Negritude e Infância” de 2016 ocorreram: as seguintes oficinas: “1º Concurso da Beleza Negra do Ensino Médio de Três Lagoas”; a exposição “Malungos de Zumbi e Dandara”, apresentações culturais com os alunos da Escola Municipal Olyntho Mancini, apresentação dos filmes “*Kiriku e a Feiticeira*” e “Malungos de Zumbi e Dandara” – vídeo feito pelo coordenador do evento Prof. Dr. Guilherme Costa Garcia Tommaselli e apresentação do fragmento “Oxum” do Espetáculo “BrÁfrica” (releitura contemporânea da dança mítica dos Orixás Africanos), citado na introdução deste trabalho.

O concurso também se mostrou importante para a valorização de estudantes negros/as, e os parâmetros de pontuação, pedidos aos jurados, foram voltados à estética negra, cultura afro-brasileira e perguntas sobre a realidade do povo negro.

A fim de divulgar a cultura e a tradição africana, o filme “*Kiriku e a Feiticeira*” (1998) de Michel Ocelot, animador francês, contribuiu para que os/as extensionistas entrassem em contato com estas.

Em 2017, na edição “Memória e Resistência Negra – Um Adeus a *Oyá* que Voou para a Eternidade” foram ofertadas: oficina de confecção das Bonecas Abayomi, já comentada na edição anterior, oficina de Mancala; jogo de *Quiz*; jogo de Capoeira; exposição do documentário “Xadrez das Cores” (2004) de Marco Schiavon e o “2º Concurso da Beleza Negra do Ensino Médio de Três Lagoas - (MS)”.

Em relação aos jogos matemáticos, os mais conhecidos são os da família das Mancalas. Na América, a introdução desses jogos foi realizada pela rota de escravos/as que chegavam da África, que traziam consigo suas tradições, histórias e culturas. A disseminação da Mancala na África é muito mais notada do que em qualquer outro continente. Com suas mais de 200 versões, seus nomes também variam de acordo com os países em que esses jogos aparecem: *Aiú* (Brasil), *Ayó* (Nigéria), *Ouri* (Cabo Verde), *Awari* (Suriname), *Oware* (Gana), *Adi* (Daomé), *Andot* (Sudão), *Kalah* (Argélia) e *Wari* (Gâmbia e Senegal).

No Brasil, por exemplo, o *Aiú* era jogado pelos africanos chamados de carregadores do pesado nas horas vagas quando viviam nos portos do Rio de Janeiro e de Salvador (GUERRA, 2009). Como jogo de tabuleiro, o *Aiú* muda de um lugar para o outro podendo ter entre 12, 16, 24, 30 ou mais buracos para as sementes. Essa Mancala de origem africana é jogada por dois jogadores que semeiam e colhem as sementes dispostas, mediante uma das inúmeras regras existentes (GUERRA, 2009). Nesse sentido, além da reflexão matemática, a oficina permitiu aos/as extensionistas conhecerem melhor os países africanos, bem como pensar a disciplina Geografia.

A atividade *Quis* foi feita pelo docente Leandro Passos e envolveu apenas os estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFMS-CTL. Tratou-se de uma competição de perguntas e respostas, sobre várias áreas do conhecimento, que envolvem a cultura africana e afro-brasileira.

O documentário “Xadrez das Cores” tem como protagonistas Mirian Pyres (Maria, patroa branca) e Zezeh Barbosa (Cida, cuidadora negra): Cida vai trabalhar para Maria, uma velha de oitenta anos, viúva e sem filhos, extremamente racista. A relação entre as duas mulheres inicia tumultuada, com Maria tripudiando em cima de Cida por ela ser negra que atura a tudo em silêncio, por precisar do dinheiro, até que decide revidar por meio do jogo de xadrez, considerado complexo e não apropriado para “pretos” pela racista Maria. Cida, por sua vez, mostra-se hábil e perspicaz na disputa. O curta-metragem permitiu que houvesse uma discussão sobre o racismo na sociedade brasileira, a qual ficou a cargo do Professor Dr. em Filosofia Daniel Souza.

Por fim, a apresentação musical com as crianças sob a responsabilidade do Prof. André do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do Centro de Referência de Assistência Social e Educacional (CRASE) “Coração de Mãe” de Três Lagoas - (MS). O trabalho, bastante criativo, desenvolvido pelo professor envolve a confecção de instrumentos, com a participação das crianças, a partir de materiais reciclados como latas, garrafas *pet*, tambores de plásticos, caixas de papelão, etc.

Com a oferta das atividades compostas por estes conteúdos pormenorizados perpassados nas edições de 2015, 2016 e 2017, avalia-se a convergência, em sentido positivo, na relação com os cinco princípios estabelecidos pelo FORPROEX como diretrizes para consolidação do aspecto transformador da extensão universitária, vistos quando do início desta seção: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; impacto na formação do estudante e impacto e transformação social.

Destaca-se também, o fato de que, majoritariamente, os/as palestrantes e oficinairos/as são do próprio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul *Campus* Três Lagoas (IFMS-CTL) e da comunidade da cidade de Três Lagoas - (MS).

Desse modo, no próximo capítulo a discussão se aterá sobre a formação continuada de professores/as e a perspectiva da eficácia do projeto de extensão como possibilidade nesse processo.

## **2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS POR MEIO DO PROJETO DE EXTENSÃO**

Identificada a necessidade premente de proporcionar espaços para discussões e, por sua vez, fomentar reflexões acerca de conteúdos que, por algum motivo, não foram ofertados na formação inicial de professores/as e, até mesmo, da população, cujo acesso lhes foi negado como, por exemplo, a educação ao nosso povo negro e de suas respectivas culturas e contribuições, nesta secção, serão discutidos alguns caminhos que poderão apresentar possibilidades de concretização de reparação e/ou (re)formulação conceituais.

Carvalho e Rangel (2009), em “Tudo sobre nós, conosco: a formação continuada com os professores no cotidiano escolar”, explicam que toda formação continuada que não é pensada e articulada em redes compartilhadas com os gestores, professores/as perde sua força de gerar ações significativas. Compreender os/as docentes como simples e passivos/as executores/as de programas oficiais é uma forma reducionista de percebê-los/as como sujeitos apolíticos e sem voz. Todo tipo de formação realizada em espaços tempos coletivos ocorre em dimensões tanto macro como micropolíticas (FARIA, 2012).

Conforme os autores Carvalho e Rangel (2009), torna-se essencial pensar a formação que saia de modelos engessados, de conjuntos de habilidades e de treinamentos definidos por uma linha de segmentaridade dura e sem contextualização, o que para a educação étnico-racial precisa ser levada em conta. A formação continuada deve ser vista para além de ações pontuais e que busquem dar conta de uma instrumentalização técnico-formal de professores/as a fim de que estes/as se tornem autônomos/as e, desta forma, saibam agir de modo eficaz em práticas educativas, de ensino e pedagógicas. Logo, “[...] pensar em formação continuada é pensar em uma prática individual e coletiva, em que os atores educacionais produzam saberes pedagógicos a partir das possibilidades de troca vivenciadas no cotidiano educacional” (FARIA, 2012, p. 129).

Alves (2010), em “Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas exemplificadas pela formação de professores”, aponta a necessidade de se refletir o processo de formação continuada por meio das dimensões políticas e práticas, que não devem ser, apenas, trabalhadas como potencialmente opostas ou excludentes, pois devemos ver “[...] as políticas como sendo práticas coletivas dentro de um campo qualquer” (ALVES, 2010, p. 1). Devido à natureza da educação para a diversidade étnico-racial tal postura reducionista mostra-se problemática, uma vez que a cultura africana e afro-brasileira por muitas vezes é demonizada e conteúdos são distorcidos, algo que não é possível “desmitificar” e “desmistificar” de forma isolada e individual.

Para Alves (2010), então, pensar a formação continuada é pensar os distintos contextos, as diferentes situações e os espaços da formação, tais como os das práticas e teorias da formação acadêmica, das pedagógicas cotidianas, das políticas de governo, das pesquisas em educação, de produção e dos usos, por exemplo, de mídias, dentre outros. Essa concepção de formação continuada baseia-se nos múltiplos espaços/tempos formativos e na formação efetiva, já que fazer parte da realidade escolar é importante para que se aprenda e se ensine o que é necessário. Sabe-se que há urgência de educação para as relações étnico-raciais não somente para que as Leis sejam cumpridas, mas também para que o racismo, o preconceito e a intolerância deixem de fazer parte do cotidiano das instituições de ensino.

Acerca da diversidade para a formação de professores/as, Gomes e Silva (2002) discorrem:

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar (GOMES; SILVA, 2002, p. 25).

Deste modo, pensar na eficácia do projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMS) *Campus* Três Lagoas como um dispositivo de formação continuada para as docentes colaboradoras desta pesquisa da E. M. Olyntho Mancini da cidade de Três Lagoas - (MS), no mínimo, mostra a necessidade de que este processo considere o ambiente escolar como um espaço de (con)vivência social. Ademais, como se refere Gatti (2003, p. 196), “professores/as” são “seres psicossociais”:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem (GATTI, 2003, p. 196).

Como apontado por Gatti (2003), professores e professoras estão inseridos em espaços em que formam e são formados visto que estão, sim, inseridos em grupos, os quais muitas



vezes refletem pensamentos e atitudes que precisam ser adequadas ao cumprimento do exercício do educar. Disto posto, considera-se o espaço de (con)vivência escolar como um acontecimento grupal no qual as subjetividades afloram durante o contato profissional e cotidiano das professoras pesquisadas.

Dessa forma, percebe-se que o projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) contribui, de alguma maneira, para mudanças e/ou (re)formulações conceituais a respeito das questões étnico-raciais haja vistas as ações que a estruturam.

Nas considerações de Gomes e Silva (2011, p. 7), na obra “Experiências étnico-culturais para formação de professores”, a diferença como constituinte da subjetividade e o processo de humanização “[...] torna-se uma forte dimensão da relação pedagógica, dos currículos e de todos os processos formadores e deformadores dos quais todos nós participamos”. Logo, entrar em contato com a diversidade não somente étnico-racial, mas também cultural como um todo, torna-se eficaz nos espaços educativo-formativos, pois a intolerância e o apagamento das identidades, principalmete das crianças e jovens negros/as, passam a ser discutidas de forma crítica e pontual.

Observa-se que a formação continuada de professores/as não pode estar centralizada em um tipo de qualificação que valorize e enalteça um grupo em detrimento de outro. Dito de maneira diferente, não cabe uma formação continuada de professores/as que privilegie a homogeneização, a uniformidade dos currículos, dos saberes e da organização escolar tendo em vista que somos diferentes e temos vivências e necessidades distintas, o que deve ser sempre levado em consideração ao se pensar a educação e, portanto, a estruturação e a reestruturação do currículo.

Tal mudança, além de relevante, é significativa por compreender a formação continuada de professores/as habilitados/as na análise e no entendimento de sujeitos socioculturais, por desenvolver uma competência teórica e prática (epistemológicas) que sejam eficientes na condução das peculiaridades inerentes tanto de alunos/as quanto de docentes enquanto sujeitos socioculturais. Assim, uma formação continuada de professores/as que atenda e entenda as relações étnico-raciais, as diferentes culturas, e a diversidade é fundamental para que a intolerância nos espaços escolares seja apontada, discutida e, por conseguinte, desapareça.

Convém destacar que, no trajeto ao século XXI, são encontradas, ainda no Brasil, concepções, práticas, princípios e métodos de administração da escola como uma instituição alicerçada tal qual na gestão do modelo capitalista, a “gerência da qualidade total” (PARO,

1999, p. 1). As características de uma instituição voltada para a formação de indivíduos para, apenas, a ocupação do mercado de trabalho, pronunciam-se a descontento e na contramão do exercício da escola como formadora de sujeitos.

No entanto, são também observadas ações políticas e sociais cujo objetivo perpassa o empoderamento, em sentido *lato*, dos indivíduos no que tangem o reconhecimento, a valorização e a afirmação de direitos, como por exemplo, anteriormente citada, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas para o ensino fundamental e médio nas escolas, contemplada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003/2008).

Analisar a formação continuada de professores/as, por meio do projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) como elemento complementar no empoderamento étnico-racial cognoscível na docência, possibilita vislumbrar uma mudança sobremaneira essencial quanto a uma perspectiva ampla para o enfrentamento e a argumentação sobre a aquisição ou a reparação de direitos.

Nesta vertente, Romão (2014) adverte que:

[...] a escola passa a reconhecer-se enquanto espaço plural, dialógica, revertendo sua estrutura tradicional mono-cultural e eurocêntrica. Junto a aprovação da lei, outras demandas se colocam. Novos olhares sobre a formação de professores, para a aquisição de recursos didáticos, sobre a apresentação dos conteúdos nos currículos (ROMÃO, 2014, p. 236).

Como já apontado, trata-se, a Escola, a instituição responsável em fazer com que a diferença não seja um elemento de exclusão, mas sim de inserção tanto no que diz respeito aos conteúdos acadêmicos escolares como no que se refere aos sujeitos em formação (professores, professoras e alunos), como pontua Romão (2014).

Oliveira (2018), em “Educação e Militância Decolonial”, adverte que a construção do conhecimento filosófico se realiza como cânone e tradição que silenciam a produção de outros conhecimentos fora da Europa.

A partir de Mignolo (2003), o autor explica que “A colonialidade do saber europeu operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (OLIVEIRA, 2018, p. 71).

Já não é mais possível, como se vê, a reprodução destes discursos apontados por Romão (2014) e por Oliveira (2018) nos espaços escolares, nas formações de licenciaturas e de formação continuada de professores/as. Os conteúdos devem ser pensados em sua

diversidade para que os/as diferentes tenham sua identidade valorizada visto que diversos grupos étnico-raciais contribuíram para a construção do país.

Tal perspectiva aproxima-se da “colonialidade do saber” apontada por Quijano (1992; 2005; 2007), vista como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias que nega e silencia o legado intelectual e histórico dos povos africanos e, por assim dizer, afro-brasileiros e indígenas, reduzindo-os à categoria de “primitivos e irracionais” tendo em vista seu pertencimento à outra raça.

Essa hegemonia epistemológica europeia, sobre a qual os currículos ainda se baseiam se traduz no racismo epistêmico. Mignolo (2005), em “A colonialidade de cabo a rabo”, por exemplo, diz que as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram um papel fundamental na invenção do outro e criaram a noção de progresso, estabelecendo, assim, uma linha temporal em que a Europa aparecia como superior, o que se mantém em muitos discursos nos e dos espaços escolares desde a Educação infantil.

Em sentido positivo, como complemento à formação continuada de professores/as, aponta-se a experiência desenvolvida em Salvador - (BA), promovida e realizada a partir do ano de 2000, pelo Programa de Educação para a Igualdade Racial e de Gênero (CEAFRO) do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Inicialmente, nesta experiência objetivou-se: “[...] desenvolver cursos de capacitação profissional, considerando a questão racial como relevante, constitutiva e central na proposta, com foco no resgate da identidade racial e da autoestima como elementos estruturantes da cidadania do povo negro” (LIMA, 2005, p. 15).

Neste sentido, resgatar a identidade e a autoestima, mesmo regionalmente, tratando-se de uma proposição no Estado da Bahia, denota ser de suma importância, pois a este preceito podem-se aliar dois positivos momentos; um primeiro no qual professores/as solidificados/as se reconhecem parte importante na construção histórica de seu País e, conseqüentemente, um segundo momento acerca da valorização da história e cultura do povo negro e sua devida apresentação aos seus alunos, num ciclo de reconhecimento da negritude. Assim, a partir deste outro exemplo, percebe-se que as atividades do Projeto de Extensão desta pesquisa realizam, de fato, o papel de formação continuada de professores/as como demonstrado no decorrer desta dissertação.

Entende-se neste ponto que o resgate da cidadania plena do povo negro não engendra, apenas, apresentações culturais, exposições de fotos, entre outras ações no mês de novembro, de contribuições dos/as negros/as na construção da nação e, sim, reconhecê-los como sujeitos nesta construção.

Neste caminho, apontam Cardoso e Rascke (2014):

[...] história e cultura afro-brasileira e africana devem ser pensadas em suas dinâmicas, disputas, vivências, em todas as dimensões da vida, muito mais do que restringir à participação na música, na dança, na culinária, etc. Não que estas dimensões devam ser desconsideradas, mas necessitamos ir além, discutir arranjos políticos, conhecer os diferentes povos, suas tecnologias, suas artes, de forma a não homogeneizá-los. Normalmente, conteúdos de livros didáticos e práticas pedagógicas constantes “esquecem” de discutir certos assuntos após a chamada temática escravidão. Para onde foram as populações negras? Saíram do cativo e também da história. História esta que, apesar de estereotipada, vitimizadora e insensível a experiência de pessoas comuns, acabava por citá-los, dizendo ao menos sua existência (CARDOSO; RASCHE, 2014, p. 25).

Percebe-se, então, imprescindível a necessidade do reconhecimento da negritude no construto político, econômico e social do Brasil em todas as instâncias nas quais a cultura e a história do povo negro sejam citadas, sobretudo na educação para educadores/as que estão em formação (licenciaturas) e, evidentemente, para aqueles/as que já estão em exercício, o que salienta a importância da capacitação constante por meio da formação continuada.

Segundo Cardoso e Rascke (2014):

Desde 2002, é significativa a presença de especialistas comprometidos com a luta antirracista, ocupando funções, em especial, na Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada, Diversidade e Inclusão que, em parceria com organizações da sociedade civil, pesquisadores vinculados aos núcleos de estudos afro-brasileiros (NEAB'S) e representantes de outras agências governamentais têm contribuído para uma intervenção qualificada nas políticas educacionais brasileiras (CARDOSO; RASCHE, 2014, p. 91).

Para somar a este grupo de especialistas engajados com as questões da comunidade negra brasileira, segundo a página<sup>11</sup> da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), são 1500 (mil e quinhentos) pesquisadores/as de diferentes áreas como: Educação, Arquitetura, Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas, Urbanismo, etc., reunidos neste movimento de (re)conhecimento, difusão e valorização da história e cultura étnico-racial. A Associação supracitada, de acordo com seu Estatuto no Artigo 1º do Capítulo I: “[...] é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil” (ABPN 2014, p. 1).

---

<sup>11</sup>ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/>. Acesso em: 13 fev. 2020.

Em sequência, como finalidades ancoradas na tríade ensino-pesquisa-extensão, o Estatuto da ABPN (2014, p. 1-2), dispõe no Art. 4º do Capítulo II:

- a) Congregar os Pesquisadores Negros Brasileiros;
  - b) Congregar os Pesquisadores que desenvolvam investigações sobre temas de interesse das populações negras do Brasil;
  - c) Assistir e defender os interesses da ABPN e de seus sócios, perante os poderes públicos em geral ou entidades autárquicas;
  - d) Promover conferências, reuniões, cursos e debates relacionados a temas de interesse das populações negras no Brasil;
  - e) Possibilitar publicações de teses, dissertações, artigos, revistas de interesse direto das populações negras do Brasil;
  - f) Estabelecer e manter intercâmbio com associações congêneres do país e do exterior;
  - g) Defender e zelar pela manutenção da Pesquisa com financiamento Público e/ou privado, propondo medidas para seu aprimoramento, fortalecimento e consolidação;
  - h) Propor medidas para a política de ciência e tecnologia do País.
- Parágrafo único - A ABPN não poderá envolver-se em questões político-partidárias e/ou religiosas, bem como ceder a sua sede para fins estranhos aos da Associação.

Compreende-se, disto posto, existir convergência de objetivos entre os projetos **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS), o projeto do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAFRO) da Universidade da Bahia e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) no que tangem a formação continuada de professores/as com características pedagógicas, sociais e culturais e a promoção da desconstrução de desigualdades étnico-raciais.

Desse modo, torna-se importante considerar a escola, as Universidades e, especificamente, os Institutos Federais como espaços de formação continuada de professores/as, especialmente, com ações de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como analisar de que forma a extensão se constitui como uma possibilidade efetiva desta mesma formação, neste caso, com foco na diversidade étnico-racial.

## **2.1. A escola como um espaço de formação continuada de professores/as**

Sabendo-se que a escola se torna um ambiente utilizado no cotidiano de toda a comunidade escolar, por vezes, se calculado a média em horas diárias, muito além do tempo em que se permanece fora dela, e, mesmo que não o seja, necessário será considerar qualitativamente esta (con)vivência, dentro ou fora da escola, entre esta comunidade.

Situacionalmente, como já sinalizado por Gatti (2003, p. 196), os/as “professores/as” são “seres psicossociais”, ora, se uma comunidade escolar permanece em convívio por tanto tempo, pode-se dizer, então, que toda ela o seja, em suas peculiaridades, permeada de uma vasta diversidade não apenas observada em conteúdos, mas também de gênero e classe.

Segundo Gomes (2007), em “Indagações sobre currículo: diversidade e currículo” permite-se questionar como a educação escolar pode se manter distante da diversidade sendo que esta se faz presente no cotidiano das instituições dentro e fora dos muros escolares por meio da presença de professores/as, alunos/as, cuidadores/as e responsáveis diversos dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas. Do ponto de vista étnico-racial, o que interessa nesta pesquisa de Mestrado em Educação, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças.

Ainda de acordo com as considerações da pesquisadora, o desafio de se inserir conteúdos pertencentes à diversidade é, ainda, enfrentado por todos que atuam no campo da educação, sobretudo, o escolar e o da formação continuada de professores/as. A diversidade cultural atravessa todos os níveis de ensino desde a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino médio) até a Educação Superior, em que a pós-graduação está presente, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e a Educação Especial (GOMES, 2007).

Desta maneira, é *mister* haver, sim, esclarecida a concepção de educação que orienta esta comunidade a fim de que não se reproduzam discursos racistas, preconceituosos, machistas e xenófobos nas práticas educativas. Nesta pesquisa, vale dizer, tendo em vista a particularidade do projeto de extensão em estudo, a cultura africana e afro-brasileira é o foco da discussão.

Para que a escola se torne um espaço de formação continuada de professores, neste caso, sobre as questões étnico-raciais, devem-se considerar as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), por exemplo:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem a cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2013, p. 503).

Conforme as Determinações (BRASIL, 2013, p. 503), vale salientar que a autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, dentre os quais as atividades de formação continuada,

[...] permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão.

Quando a escola, então, oportuniza aos/as professores/as e aos/as gestores/as esta parceria, a instituição cumpre com a função formativa acerca do cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, pois oferece conteúdos curriculares, unidades de estudos, projetos e programas. Feito isso, a escola terá condições de selecionar material bibliográfico e outros materiais didáticos, bem como acompanhar os trabalhos desenvolvidos para evitar questões que se mostram complexas tanto na formação inicial como continuada de professores/as, muitas vezes abordadas de maneira resumida, incompleta e com erros (BRASIL, 2013).

Ficam claras, nas Determinações, que

[...] aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (BRASIL, 2013, p. 503).

Se a formação inicial e continuada não se propor a seguir tais determinações, os entraves vão continuar visto que a formação para as questões étnico-raciais são frágeis por vários motivos: ou porque não se quer inserir tais estudos nos espaços escolares por preconceito e intolerância, ou porque não se sabem, ainda, pensar de modo correto sem inadequações de tais conteúdos.

Por isso que assumir esta tensão

[...] implica compromisso com o entorno sócio-cultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (BRASIL, 2013, p. 503).

A escola e a comunidade devem andar juntas neste processo de superação histórica, o que também está presente em nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).



Tanto a partir das Determinações quanto do Artigo 205 da Constituição Federal, fica claro que o país precisa de organizações escolares em que todos se reconheçam e se sintam incluídos e que lhes sejam garantidos o direito de aprender e de ampliar os diversos conhecimentos sem, contudo, serem obrigados a negarem a si mesmos e, simplesmente, assumirem a identidade do outro, mas sim valorizarem o pertencimento étnico-racial a que pertencem. Estes são os indicadores de qualidade da educação que devem ser oferecidos pelos estabelecimentos de ensino nos diferentes níveis e referenciados por princípios de consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. (BRASIL, 2013).

Gomes (2007) explica, ainda, que há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas pedagógicas e educativas, pois, durante toda a vida formativa, realizam-se aprendizagens de naturezas diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações socioculturais, constrói-se todo o conhecimento, valores, representações e identidades, razão pelas quais a diversidade cultural mostra-se fundamental. Neste caso, entretanto, por causa da tradição hegemônica e eurocentrada da formação curricular nacional, a cultura do povo negro é colocada como o foco da discussão.

Moreira e Candau (2006) observam que as discussões sobre currículo incorporam debates sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos pedagógicos, sobre as relações sociais, sobre os valores e sobre as identidades de nossos alunos e alunas.

Ora, os currículos e as práticas escolares e pedagógicas que incorporam essa visão de educação tendem a estarem mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, uma vez que a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e de desumanização (GOMES, 2007).

Sabe-se que, a depender da prática docente, no que diz respeito aos valores e aos símbolos de determinada cultura, neste caso, a africana e a afro-brasileira, a desumanização irá ocorrer e a identidade negra – negritude – dos/as estudantes ficará comprometida.

Gomes (2007) pontua também que a diversidade se faz presente na produção de práticas, de saberes, de valores, de linguagens, de técnicas artísticas e científicas, de representações do mundo, de experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Estes são, pois os motivos pelos quais a descrição das atividades da **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS), em estudo, precisou ser feita.

Para a educadora, por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há a tendência, nas culturas de um modo geral, de ressaltar como



positivos e melhores os valores que lhe são próprios, denominado como etnocentrismo, evidentemente, gerando, assim, certo estranhamento e mesmo uma rejeição em relação ao diferente, no caso, a cultura do povo negro muitas vezes é demonizada (GOMES, 2007).

Infelizmente, como já dito por Gomes (2007), a diversidade ainda não nos traz garantias, mas o nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética e antirracista de não hierarquizar as diferenças e, principalmente, entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro, visto que, na realidade, somos diferentes.

Portanto, ao discutir e pensar a diversidade cultural, não é uma opção esquecer-se de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos identitários dos grupos. Deste modo, como a diversidade e a identidade, como processo, não são inatas, pois se constroem em determinado contexto histórico, social, político e cultural, a continuidade da formação mostra-se fundamental para que este hiato seja minimizado e, quiçá, extinto em nossa sociedade que se mostra, ainda, racista e preconceituosa. É preciso contribuir com a luta pelo direito a uma educação antirracista, visto que, “no cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados.” (CAVALLEIRO, 2001 p.150).

Gomes (2007) observa que assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento, por outro lado, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, da convivência, ou seja, na relação social de uns com os outros.

A tensão ocorre porque os grupos humanos considerados diferentes pelo hegemônico passaram cada vez mais a se destacar, politicamente, cobrando, por meio de ações afirmativas e de políticas públicas, que o tratamento seja de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira, infelizmente, sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas, exigindo que a diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano e um discurso vazio (GOMES, 2007).

Feitas essas considerações, a importância da formação continuada de professores/as e o modo como se estrutura como ferramenta de conscientização e de transformação sociocultural, se constitui como instrumento pertinente e basilar nesse processo de promoção da igualdade racial ainda em andamento em nossa sociedade.

## **2.2. A extensão universitária como uma possibilidade efetiva de formação continuada de professores/as**

O projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS), neste contexto, funciona não apenas como potencial de formação continuada, mas

também estratégia de exteriorização de práticas racistas que ocorrem em nossa sociedade e que todos devem tomar conhecimento para que sejam pensadas ações para sanar os problemas desta natureza.

Assis e Dias (2019) ressaltam que a raça, o racismo, o preconceito racial e as desigualdades resultantes desses processos tensivos devem, sim, ser expostos e problematizados no ambiente escolar e formativo de professores/as com a intermediação de professores/as qualificados/as, com o auxílio da direção e da coordenação pedagógica – Gestão – e de forma contínua, pois a educação antirracista requer, ainda, a mobilização dos sujeitos, sobretudo para os alunos negros e alunas negras para que percebam as relações de poder às quais seu pertencimento está incluso.

Portanto, a importância da política afirmativa e da formação continuada de qualidade e antirracista é a possibilidade de valorização da diversidade cultural e étnico-racial no ambiente escolar e nos espaços de formação, o que é um grande desafio.

As autoras Assis e Dias (2019), no que diz respeito à valorização da diversidade cultural, explicam que a meta é a educação de qualidade como direito de qualquer pessoa, e que a população negra e também a indígena possam, por meio da educação, sentirem-se orgulhosas por seus pertencimentos étnicos. Formar uma identidade que reflita a origem étnico-racial é dever da escola, porque permite a autonomia e a expressão de cultura e de valores próprios, o que historicamente não lhes foi dado acesso. Vale salientar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul *Campus Três Lagoas* - (MS), por meio do projeto de extensão **Semana da Consciência Negra**, oportuniza a formação continuada para que professores/as tenham conteúdos de qualidade e que levem em consideração as questões aqui supracitadas.

A filósofa e pesquisadora Djamila Ribeiro (2019, p. 43), em “Pequeno Manual Antirracista”, esclarece que:

Por causa do racismo estrutural, a população negra tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade. Geralmente, quem passa em vestibulares concorridos para os principais cursos nas melhores universidades públicas são pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam idiomas e fizeram intercâmbio. E é justamente o racismo estrutural que facilita o acesso desse grupo.

Ribeiro (2019), em suas considerações, “descortina” a questão de que não basta, apenas, a inserção, mas destaca o modo da entrada, da permanência e, conseqüentemente, do êxito de negros/as, o que se estende, também, no mercado de trabalho e ocupação de cargos

de chefia, de gestão. A oportunidade, então, deve ocorrer neste processo de formação e de profissionalização.

A autora observa que, “Embora as desigualdades nas oportunidades para negros e brancos ainda sejam enormes, políticas públicas mostraram que têm potencial transformador na área. O caso das cotas raciais é notável” (RIBEIRO, 2019, p. 44). Além disso, por muitas vezes, “[...] casos de pessoas negras que enfrentam grandes dificuldades para obter diploma ou passar em um concurso público são romantizados” (RIBEIRO, 2019, p. 47). É como se a ausência de pessoas negras nestes espaços ocorresse por que estas não estudam e não se esforçam o suficiente para ocuparem esses lugares. Deste modo, naturalizar essas violências, visto que são obstáculos construídos por séculos a serem superados, e

[...] usá-las como exemplo que justifiquem estruturas desiguais é não só cruel, como também uma inversão de valores. Não deveria ser normal que, para conquistar um diploma, uma pessoa precise caminhar quinze quilômetros para chegar à escola, estude com material didático achado no lixo ou que tenha que abrir mão de almoçar para pagar um transporte. (RIBEIRO, 2019, p. 48).

Como se nota nas observações supracitadas de Ribeiro (2019), a cultura do mérito no Brasil, atrelada a uma política que desqualifica a educação pública, é capaz, sim, de produzir estragos. Desta forma, é fundamental que políticas públicas de igualdade e, por assim dizer, equidade étnico-racial sejam implantadas e mantidas, principalmente no que diz respeito à Etapa Básica e que se estenda ao Ensino Superior e à Pós-graduação, caso contrário, o povo negro, dado o contexto histórico e social, não irá ocupar espaços ainda negados.

O/a educador/a, conforme o Manual de Ribeiro (2019), precisa se informar sobre as políticas públicas de combate à desigualdade racial e pela promoção da diversidade. Isso ocorrendo, não somente alunos/as brancos/as, mas também os negros/as (e indígenas) serão (re)educados/as e, assim, terão acesso à educação de qualidade e junto desta à informação. O/a professor/a tem este papel social, por isso a importância da formação continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais silenciadas nos curso de graduação e de formação nas mais diversas áreas do conhecimento.

Ao se pensar a educação e a formação continuada de professores/as e, por conseguinte, os conteúdos curriculares, é preciso desconfiar, pois, historicamente como já apontado, “[...] a branquitude desenvolveu métodos de manutenção do que seria politicamente correto em relação à pauta racial e à reserva de espaço para o ‘negro único’, o que é certamente uma de suas estratégias mais clássicas” (RIBEIRO, 2019, p. 51).

É por meio da construção da identidade negra dos/as afrodescendentes que ocorrerá a mudança social já fundamentada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Os estudos de Gomes e Jesus (2013), em “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003” destacam o equívoco deste pensamento:

As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamentos e sustentabilidade (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Ora, a formação inicial (graduação) e a formação continuada de professores/as não podem mais reproduzir esses discursos racistas e preconceituosos tanto nas práticas educativas e pedagógicas como na manutenção de conteúdos eurocentrados e hegemônicos.

Afora isso, a escola, a gestão e o corpo docente precisam repensar posturas para que (1) um negro não seja mais escolhido como único. Muito presente em práticas escolares, já nas séries iniciais, como explica Silva (2008), em “Racismo em livros didáticos”, o “novo racismo” nega, em primeiro plano, o racismo e tende a usar estratégias diversas para criar uma aparência de respeitabilidade e de aceitação: o/a professor/a afaga ao mesmo tempo rejeita.

Na dissertação de Benedita Marques Borges (2008), “Diversidade étnico-racial: A experiência de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul (1999 a 2006)”, a autora concluiu que os resultados mostraram que as escolas pesquisadas em seu estudo desenvolveram projetos relacionados à temática étnico-racial, mas que não a incorporaram de forma sistemática, de modo a inseri-la no Projeto Político Pedagógico (BORGES, 2008).

Os objetivos específicos de Borges (2008) foram (i) analisar como ocorreu o processo de formação da Rede Estadual de Ensino sobre a questão racial; (ii) verificar a materialização da experiência desenvolvida, de modo específico, nas escolas participantes do Curso de Capacitação. Borges (2008, p. 102) concluiu que, no estado de Mato Grosso do Sul, o trabalho voltado à questão étnico-racial, revelou-se uma “experiência ‘tímida’ de formação continuada de professores/as, pois o governo, de fato, não a assumiu, oferecendo o Curso a um número pequeno de escolas estaduais, apenas em seis municípios”. Logo, não basta apenas a formação, se fazem necessárias a inserção positiva de práticas e a verdadeira relação humana com o conteúdo étnico-racial.

Furtado e Meunerz (2020, p. 37), no artigo “Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereótipos”, observam, a partir de um fórum assíncrono de discussão feito após um curso de formação continuada, que os participantes

[...] apontam processos de construção de estereótipos e de desestabilização de subjetividades, desenvolvidos em experiências de ensino de história afro-brasileira na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental – etapas da educação básica em que são atendidas crianças entre 4 e 10 anos.

Nesta pesquisa, as ações formativas ofertadas pelo projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS), vão ao encontro de práticas de ensino formativo e que são frutos de considerações importantes e pesquisadas por seus coordenadores, cujo objetivo é proporcionar mudanças nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais de professores/as em exercício e de estudantes da comunidade interna e externa.

A formação continuada de professores/as, seja por meio de projetos de extensão, objeto desta pesquisa, seja por meio de outras formas, deve, sim, ocorrer tendo em vista a intolerância, o preconceito, o racismo e o silenciamento de conteúdos acadêmicos e escolares acerca da cultura afro-brasileira e africana em nosso país.

Como pontua Trindade (2010, p. 13), em “Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira”, ao se voltar para o desafio de “educar pela vida e para a vida”; torna-se *mister* nos espaços escolares e portanto no currículo, a “afro-brasilidade: maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as”. Para a educadora, as crianças, particularmente na educação infantil e no Ensino Fundamental I, têm direito a entrar em contato com a existência de outros modos de ser, fazer, brincar e interagir que não aqueles hegemônicos no mundo euro-norte-centrado, patriarcal, masculino, branco, heterossexual e hierarquizado.

A formação continuada de professores/as voltada para a educação das relações étnico-raciais precisa, ainda, desvencilhar-se da ideia de que a cultura europeia será excluída dos conteúdos escolares, que os autores brancos serão desqualificados. É necessário o contrário: inserir conteúdos da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas de forma eficaz sem preconceitos. Para isso, então, é preciso fortalecer a formação primeira e continuar os estudos como estratégia de combate ao racismo e à discriminação racial no cotidiano escolar e fora dos muros escolares também.

Como pontuam Furtado e Meinerz (2020, p. 42), em “A complexidade da recepção dessa proposição, nas ações para a formação continuada de docentes, desvela as tensões presentes na adoção de tal política afirmativa” é fundamental a articulação da adoção de pedagogias direcionadas para a positivação das histórias e culturas negras (e indígenas), como as ações da **Semana da Consciência Negra** em estudo, para fortalecer os/as negros/as à medida que desperta os/as brancos/as, quanto à consciência negra que se faz urgente.

Desta forma, pensar a **Semana da Consciência Negra** do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) como formação continuada de professores/as é democratizar saberes, compartilhar experiências curriculares, de ensino, de pesquisa e, evidentemente, de extensão sem, aliás, deixar de oportunizar aos/as negros/as exteriorizar de forma crítica e reflexiva as injustiças outrora e contemporâneas ocorridas e ocorrendo.

Não é apenas motivo de negligência a discriminação, o preconceito, o racismo com relação às crianças negras. É também uma insensibilidade, que está ancorada nos 312 anos oficiais de escravidão neste país e nos 117 anos de promulgação da Lei Áurea. É, essa insensibilidade está inscrita na nossa memória coletiva de brasileiros e brasileiras, que vendiam crianças negras, que abusavam das crianças negras, que matavam crianças negras, que impediam que as crianças negras fossem amamentadas por suas mães. A história parece que nos legou uma responsabilidade social especial para com essas crianças. Especial, pois temos que ter responsabilidade social para com todas. (TRINDADE, 2013, p. 3).

A partir de Trindade (2013), em “Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro”, a formação continuada tem a função de, haja vista a nossa história educacional racista, sensibilizar gestores/as, professores/as e alunos/as, e as Instituições de Ensino (UEs, UFs e IFs) possuem o papel fundamental para cumprir a responsabilidade social para com as crianças e para com jovens negros/as (e indígenas).

Demarzo, Santos e Silva (2018, p. 30), em “Formação continuada de professores: caminhos na reeducação das relações étnico-raciais” pontuam que:

Ao longo de sua carreira, após sua formação primeira que lhe possibilita se tornar um(a) profissional em educação, o(a) professor(a) tem a possibilidade de aperfeiçoar, de ressignificar, de repensar sua prática educativa por meio da formação continuada. A formação continuada vem ganhando um papel de extrema relevância no processo de formação de educadores(as) [...].

Segundo os autores, a formação para e na docência tem de propiciar situações variadas, contextos distintos que permitam professores/as se depararem e entrarem em contato com circunstâncias que fujam de sua dita normalidade e “zona de conforto”. Tal método deve proporcionar reflexão e os/as preparem para perceber, superar e agir frente às dificuldades do

cotidiano (DEMARZO; SANTOS; SILVA, 2018). É necessário, então, que educadores/as pensem e reflitam as próprias práticas, cujo resultado será o compromisso de educação diversificada e democrática, “[...] aquela que faz com que nos sintamos responsáveis pela realidade e por sua transformação, é o primeiro passo para mudanças de postura e intervenções positivas e favoráveis aos alunos/as” (DEMARZO, SANTOS, SILVA, 2018. p. 31).

A formação inicial e a formação continuada estão embrincadas, portanto, num “[...] processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço ou inicial e formação em serviço ou continuada” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 83).

A formação continuada como elemento relevante para a inserção, para a construção e para a permanência da educação antirracista é primordial, não se pode esquecer, contudo, que a formação inicial deve, como explicitado no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004), incluir os conteúdos de disciplinas e as atividades curriculares atrelados à Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de licenciatura.

Caso as relações étnico-raciais não forem percebidas de forma crítica e consciente durante as experiências acadêmico-formativas e da vida para todos/as os/as professores/as envolvidos/as nas pedagogias, na educação antirracista e na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, os/as alunos/as da Etapa Básica e, por extensão, os do Ensino Superior vão continuar reproduzindo discursos hegemônicos e a cultura africana, afro-brasileira e indígena não farão parte do cotidiano escolar dentro e tampouco fora dos muros da escola.

### 3. PANORAMA GERAL DE DADOS

Considerando a potencialidade existente no diálogo entre extensão e formação continuada de professores/as, no desenvolvimento deste trabalho, cujo principal objetivo foi traçar entendimento a respeito do projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul *Campus* Três Lagoas (SCN-IFMS-CTL), planejou-se investigar de que maneira este projeto de extensão se torna somatório à formação continuada das professoras do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede pública municipal de ensino da cidade de Três Lagoas - (MS), colaboradoras nesta pesquisa.

#### 3.1 Delineamentos da pesquisa

Como apresentado na introdução deste trabalho, a pesquisa executada é de natureza descritiva, a qual é apropriada para “descrição das características de determinada população”, igualmente, para “identificar possíveis relações entre variáveis” (GIL, 2010, p. 27), é também explicativa conforme Santos (1999), pois se pretendeu, neste trabalho, explicitar a possibilidade de ser ou não formativo o projeto de extensão em estudo. Utilizou-se, para tanto, a abordagem qualitativa, na qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo é compreender o ambiente dos sujeitos e perceber como e de que maneira estes o avaliam. Como instrumentos, foram aplicados questionários na Escola Municipal Olyntho Mancini, pois é esta, uma unidade escolar com maciça participação na SCN-IFMS-CTL, objeto da pesquisa, e, os dados obtidos foram compreendidos com apoio do método *survey*, o qual, caracteristicamente, analisa uma parte do todo e utiliza questionário estruturado (BABBIE, 2001), somando-se aos dados, com a pesquisa documental levantou-se os conteúdos das programações e dos relatórios das edições dos anos de 2015, 2016 e 2017.

Descreveram-se, aqui, as contribuições de determinada população (professoras que atuam no ensino da rede pública municipal de Três Lagoas - MS), por meio da definição de uma categoria de análise e o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (questionário semiestruturado), pois “A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido” (ANDRÉ, 2005, p. 32).

A responsabilidade metodológica tornou-se deveras imprescindível para, senão beirar a perfeição, ao menos aproximar-se da verossimilidade dos resultados alcançados.

Segundo Liebcher (1998), citado por Freitas e Jabbour (2011, p. 9), no trabalho “Utilizando Estudo de Caso(s) Como Estratégia de Pesquisa Qualitativa: Boas Práticas e



Sugestões”, publicado na revista **Estudo & Debate**: “a abordagem qualitativa é viável quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e de difícil quantificação”.

O uso desta abordagem, cuja principal finalidade contemplou a busca do suscitar do projeto de extensão **SCN-IFMS-CTL** nas professoras colaboradoras desta pesquisa, bem como em seus cotidianos, situacionalmente, dentro e fora da instituição de ensino e da cidade de Três Lagoas - (MS). Considerando ainda que:

[...] a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Desta maneira, acreditou-se que a análise resultante do questionário semiestruturado aplicado às professoras, acrescido à pesquisa documental, trouxeram conteúdo sobremaneira imprescindível às análises e conclusões sobre o tema proposto.

A Escola Municipal Olyntho Mancini situa-se em uma área urbana de Três Lagoas - (MS) que acarretam algumas peculiaridades, já que, se vislumbram algumas especificidades quanto ao perfil das comunidades, composição do grupo docente e discente assim como a política de gestão que rege a unidade.

Esta instituição escolar situada na Rua Irmã Rosita de Oliveira Lima s/n no bairro Vila Haro da cidade de Três Lagoas - (MS) está orientada a oeste da área urbana possuindo, atualmente, 01 (um) diretor, 26 (vinte e seis) docentes (homens e mulheres), 03 (três) coordenadores/as e 574 (quinhentos e setenta e quatro) discentes.

De acordo com o Censo/2019 disponibilizado na página eletrônica **Escol.as**<sup>12</sup>, inaugurada no ano de 2008, esta unidade escolar com área total de 801,32 m<sup>2</sup>, dispõe na infraestrutura de 10 (dez) salas de aulas, 01 (uma) sala de diretoria, 01 (uma) sala de professores/as, secretaria, cozinha, despensa, banheiros, pátio e quadra de esportes cobertos.

A educação infantil, pré-escola, conta com 04 (quatro) turmas com média de 20 (vinte) alunos por sala nos períodos matutino e vespertino, já as turmas do ensino fundamental estão distribuídas nos mesmos períodos em:

- ✓ 1º ano = 03 (três) turmas com média de 28 (vinte e oito) alunos;

---

<sup>12</sup>Ministério da Educação (MEC) (“Serviços”). O *website* Escol.as é uma página eletrônica que oferece, de modo interativo com seus visitantes e usuários, informações sobre escolas e educação em geral a partir da integração de dados provenientes de fontes diversas, principalmente, de base pública do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <https://www.escol.as/256059-em-olyntho-mancini>. Acesso em: 10 jul. 2020.

- ✓ 2º ano = 02 (duas) turmas com média de 31 (trinta e um) alunos;
- ✓ 3º ano = 04 (quatro) turmas com média de 27 (vinte e sete) alunos;
- ✓ 4º ano = 03 (três) turmas com média de 31 (trinta e um) alunos;
- ✓ 5º ano = 04 (quatro) turmas com média de 29 (vinte e nove) alunos.

A E.M. Olyntho Mancini disponibiliza a comunidade discente atividades complementares divididas em 05 (cinco) turmas com média de 31 (trinta e um) alunos no contra turno, cujas disciplinas regulares figuram português e matemática, acrescidas de educação ambiental e desenvolvimento sustentável, canto coral, futebol, voleibol, judô e natação.

O questionário destinado à coleta de dados (em anexo) foi composto por:

- 1) Título: Questionário semiestruturado sobre o projeto de extensão “Semana da Consciência Negra” do IFMS *Campus* Três Lagoas na formação de professores/as;
- 2) Dados pessoais: conjunto de 05 (cinco) questões agrupadas no campo denominado Quadro I visando traçar um perfil do/a docente;
- 3) Perfil/trajetória acadêmica e profissional: conjunto de 08 (oito) questões agrupadas no campo denominado Quadro II, cujo propósito baseou-se no desenho laboral do/a docente;
- 4) **Semana da Consciência Negra (SCN)**: conjunto de 07 (sete) questões agrupadas no campo denominado Quadro III, no qual o docente apresentou sua avaliação sobre o projeto de extensão no que tangem seus conteúdos;
- 5) Lei 10.639/2003: conjunto de 08 (oito) questões agrupadas no campo denominado Quadro IV, cujo conteúdo permeou o entendimento, emprego e avaliação de materiais sobre esta Lei. Neste último Quadro, a questão finalizadora com característica absolutamente aberta, sugeriu o acréscimo de algum outro comentário.

Em sua totalidade, as questões e alternativas de respostas que compuseram o questionário semiestruturado destinado à coleta constavam de 28 (vinte e oito) itens, dos quais 18 (dezoito) eram fechados possuindo suas respectivas alternativas, enquanto 10 (dez) itens eram de formato aberto. Outro ponto mereceu destaque: 15 (quinze) questionários foram aplicados na própria escola em que os/as docentes atuavam e o seu preenchimento foi efetuado de forma individual e por escrito, entretanto, como dito anteriormente, apenas 08 (oito) questionários de docentes mulheres (identificadas neste capítulo por números) foram utilizados por estarem completos para suprir as reflexões deste trabalho, pois, usou-se como critério para exclusão ou inclusão, ter participado das semanas e preencher totalmente o questionário.

### 3.2. Das análises e resultados

Após leitura das respostas, tabulação dos dados para as análises, tornou-se possível a elaboração dos Quadros sínteses a seguir, empregados para formulação de interpretações envolvendo o projeto de extensão SCN-IFMS-CTL dos anos de 2015, 2016 e 2017, na prática e formação continuada das professoras atuantes na rede municipal de ensino de Três Lagoas - (MS).

#### Quadro I – Dados Pessoais

Quadro I - Dados Pessoais								
Alternativas	Docentes							
Questão nº 1 Nome	1	2	3	4	5	6	7	8
Questão nº 2 Idade	30-39	50-59	50-59	50-59	40-49	- de 25	30-39	30-39
Questão nº 3 Gênero/Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Questão nº 4 Cor ou Raça	Branca	Parda	Parda	Preta	Parda	Preta	Parda	Parda
Questão nº 5 Renda (R\$)	3.501-4.500	3501-4.500	4.500 ou +	4.500 ou +	3.501-4.500	950-1500	2.501-3.500	3.501-4.500

Na questão nº 01 (um) deste Quadro, como explicitado na introdução deste trabalho, as professoras colaboradoras foram representadas numericamente devido à manutenção da privacidade de cada uma.

Percebeu-se, neste Quadro, na questão nº 02 (dois), apenas 01 (uma) participante com idade abaixo dos 25 anos, 01 (uma) na faixa entre 40-49 anos, 03 (três) na faixa entre 30-39 anos e 03 (três) na faixa entre 50-59 anos.

A respeito da declaração gênero/sexo, na questão nº 03 (três) Quadro I, todas as participantes elencaram a opção “Feminino”.

Entre a totalidade de participantes da pesquisa, quanto à autodeclaração de cor ou raça na questão nº 04 (quatro) Quadro I, foram aferidas como respostas: 01 (uma) branca, 05 (cinco) pardas e 02 (duas) pretas. Este reconhecimento quanto à identidade depende de alguns fatores no contexto social, pois segundo Sodré (1999):

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente (SODRÉ, 1999, p. 34).

Na questão nº 05 (cinco) Quadro I, conferiu-se 02 (duas) participantes com renda de 4.500 ou mais, 04 (quatro) com renda entre 3.501-4.500, 01 (uma) com renda entre 2.501-3.500 e 01 (uma) participante com renda entre 950-1.500.

### Quadro II – Trajetória Acadêmica/Profissional

Quadro II – Trajetória Acadêmica/Profissional								
Alternativas	Docentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Questão nº 6 Em qual(ais) ano(os) de escolarização leciona	1º ao 5º	1º ao 5º	1º ao 5º	1º ao 5º	1º ao 5º	1º ao 5º	1º ao 5º	1º ao 5º
Questão nº 7 Leciona na rede de ensino	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal/ Estadual	Municipal	Municipal	Municipal
Questão nº 8 Em qual nível de educação formal concluiu	Superior/ Pedagogia	Sup./Ped. + Espec.	Especiali- zação	Especiali- zação	Sup./Letr. + Espec.	Inferior ao Superior	Sup./Ped. + Espec.	Sup./Ped. + Espec.
Questão nº 9 Há quanto tempo trabalha como professor(a)	3-5	21 ou +	21 ou +	21 ou +	11-15	1-2	11-15	6-10
Questão nº 10 Há quanto tempo trabalha como professor(a) nesta escola	1 ano	11-15anos	3-5anos	3-5anos	3-5anos	1-2anos	11-15anos	3-5anos
Questão nº 11 Forma de contratação como professor(a) nesta escola	Contrat.	Conc.20h +Contrat. 20h	Conc.20h	Conc.20h +Contrat. 20h	Conc.40h	Contrat.	Conc.20h	Contrat.
Questão nº 12 Leciona ou lecionou em outra escola	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Questão nº 13 Em qual(ais) escola(s)	-E.M. Filinto Muller -E.M. Gentil Montalvão -E.M. Flausina A. Marinho	-	-C.E.I. Cida Castro	-E.M. Flausina A. Marinho -E.E Debrasa	-E.E. Dom Aquino Corrêa	-	-	-C.E.I. Nova Alvorada -E.M. Prof. Odeir A. da Silva -E.M. Julio Fernandes Colino

Embora lecionassem no 1º (primeiro) ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º anos) da escola Olyntho Mancini, questão nº 06 (seis) Quadro II, apenas 04 (quatro) professoras tinham formação no ensino superior com licenciatura em Pedagogia e 01 (uma) em Letras, acrescida de especialização, sendo esta a única docente atuante também na rede estadual de ensino na cidade de Três Lagoas - (MS), segundo as respostas da questão nº 07 (sete) Quadro

II. Entre as outras 03 (três) profissionais, 02 (duas) tinham somente especialização e 01 (uma) tinha curso inferior ao ensino superior, segundo as respostas da questão nº 08 (oito) Quadro II.

Na questão nº 09 (nove) Quadro II, obteve-se apenas 01 (uma) resposta indicando o tempo de 1-2 anos na atuação como professora; 01 (uma) de 3-5 anos; 01 (uma) de 6-10 anos; 02 (duas) de 6-15 anos e 03 (três) de 21 ou + anos como docente.

Como respostas na questão nº 10 (dez) Quadro II, detectou-se uma participante atuando na Escola Municipal Olyntho Mancini em seu 1º (primeiro) ano; outra entre 01 (um) a 02 (dois) anos; 04 (quatro) entre 03 (três) a 05 (cinco) anos e 02 (duas) entre 11 (onze) a 15 (quinze) anos nesta instituição de ensino.

Na questão nº 11 (onze) Quadro II, os dados mostraram que a única docente atuante tanto na rede municipal quanto na rede estadual era concursada com 40 (quarenta) horas semanais, enquanto as demais atuavam apenas na rede municipal sendo: 02 (duas) concursada e contratada 20 (vinte) h/s, respectivamente; 02 (duas) concursadas 20 (vinte) h/s e 03 (três) contratadas sem informação de horas de trabalho semanal.

Quanto às questões de nº 12 e nº 13 do Quadro II, relacionadas ao trabalho como docente em outra(s) escola(s) obteve-se: 02 (duas) professoras lecionando em mais 03 (três) instituições de ensino, 01 (uma) em mais 02 (duas) escolas, 02 (duas) em mais uma escola e 03 (três) professoras atuantes somente na escola municipal Olyntho Mancini.

### Quadro III – Semana da Consciência Negra

Quadro III – Semana da Consciência Negra (S.C.N.)								
Alternativas	Docentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Questão nº 14 De qual(ais) edição(ões)/ano(s) você participou	2019	2015, 16, 17 e 18	2016, 17 e 18	2015, 16, 17 e 18	2017 e 18	2017 e 18	2014, 15, 16, 17 e 18	2014, 15, 16, 17 e 18
Questão nº 15 Entre os números de 01 a 10, como você avalia a SCN	10	10	09	10	10	10	10	09
Questão nº 16 Quais temáticas e atividades você apontaria como significativas para a sua formação e prática docente? De que maneira?	Amarelinha africana, Personalidades Negras, Filmes e Documentários	Histórias, Jogos, Artesanato afro- brasileiro	História dos negros, Luta pela Igualdade e Palestras	Cabelos das meninas negras, Gráfico (crianças negras na escola) e Palestras de pessoas negras importantes	Leitura compartilhada, Pesquisas e Apresentação de teatro	Desfile, eleva autoestima de alunos negros	Literatura infantil, Filmes, Vídeos explicativos e Reportagens atuais	Literatura infantil, Filmes, Vídeos explicativos e Reportagens atuais
Questão nº 17 Alguma temática ou atividade auxiliou no desenvolvimento de alguma atividade em sala	Entrevista a um conhecido negro (trabalho de gênero	Jogos, Pesquisas e filmes	Atividade para trabalhar racismo, preconceito e diferenças	Pesquisa de fotos de penteados negros, melhorar auto estima	Apresentação de trabalho, participação efetiva de alunos	Rodas de conversa, apropriação da cultura afro- brasileira	História e confeção da boneca Abayomi	História e confeção da boneca Abayomi

de aula? De que maneira?	textual)							
Questão nº 18 A escola na qual leciona desenvolveu algum projeto sobre a temática étnico-racial? De que maneira?	Pesquisa ampla, diversificada e significativa com posterior apresentação à comunidade	Atividade cultural (desfiles, palestras, música)	Pesquisa, palestras, desfiles, música e escritas	Produção de texto, cruzadinhas e leituras	Homenagens com apresentação de cartazes	Leituras, apresentação de cartazes e desfiles	Projetos de envolvimento de todas as turmas	Projetos de envolvimento de todas as turmas
Questão nº 19 Houve aquisição de materiais de apoio para o desenvolvimento de trabalho sobre a temática étnico-racial com os alunos (livros, material pedagógico, etc.)? Caso tenha havido, o que você pode dizer sobre o material didático adquirido	Livros	Livros, filmes e jogos	Livros, filmes e música	Livros	Livros	Filmes	Livros, filmes e jogos (despertar a curiosidade e melhorar o conhecimento étnico-racial)	Livros, filmes e jogos (despertar a curiosidade e melhorar o conhecimento étnico-racial)
Questão nº 20 Durante sua escolaridade, você teve contato com conteúdos pertinentes à SCN? De que maneira?	Teoria, capoeira e filmes	Não	Não	Não	Não	Apresentação de danças, teatro, cartazes e pintura de telas	Não	Não

Na análise do Quadro III, o qual tratava especificamente do projeto de extensão **SCN-IFMS-CTL**, na questão nº 14 (quatorze) obtiveram-se 02 (duas) professoras participantes deste projeto desde a edição do ano de 2014 até a edição do ano de 2018; 02 (duas) nas edições de 2015 a 2018; 01 (uma) nas edições de 2016 a 2018; 02 (duas) nas edições de 2017 e 2018 e 01 (uma) na edição de 2019.

Quanto à avaliação da **SCN-IFMS-CTL**, encontraram-se apenas 02 (duas) notas 09 (nove) de avaliação na questão de nº 15 (quinze) Quadro III, enquanto as demais docentes optaram pela nota 10 (dez), sendo esta a máxima de teor avaliativo.

Neste seguimento, na questão de nº 16 (dezesseis) Quadro III, por tratar-se de uma resposta aberta, foram apontadas diversas temáticas ou atividades do projeto de extensão **SCN-IFMS-CTL** significativas para a formação e a prática docente das participantes, tais como:

- ✓ Amarelinha africana, personalidades negras, filmes e documentários;
- ✓ Histórias, jogos, artesanato afro-brasileiro;
- ✓ História dos/as negros/as, luta pela Igualdade, palestras;
- ✓ Cabelos das meninas negras, gráfico (crianças negras na escola) e palestras de pessoas negras importantes;

- ✓ Leitura compartilhada, pesquisa e apresentação de teatro;
- ✓ Desfile, elevar autoestima de alunos/as negros/as (comentário);
- ✓ Literatura infantil, filmes, vídeos explicativos e reportagens atuais.

A partir disto, verificaram-se algumas convergências de teor extensionista nas respostas, também dissertativas, na questão de nº 17 (dezesete) e de nº 18 (dezoito) do mesmo Quadro, cuja intenção permeou o desenvolvimento, pela professora na sala de aula e pela escola Olyntho Mancini, respectivamente, de algum projeto sobre temática étnico-racial.

#### Questão nº 17

- ✓ Entrevista a um/a conhecido/a negro/a (trabalho gênero textual);
- ✓ Jogos, pesquisas e filmes;
- ✓ Atividades para trabalhar racismo, preconceito e diferenças;
- ✓ Pesquisa de fotos de penteados negros, melhorar autoestima (comentário);
- ✓ Apresentação de trabalhos, participação efetiva de alunos (comentário);
- ✓ Rodas de conversa, apropriação da cultura afro-brasileira (comentário);
- ✓ Histórias e confecção da boneca Abayomi.

#### Questão nº 18

- ✓ Pesquisa ampla, diversificada e significativa com posterior apresentação à comunidade;
- ✓ Atividade cultural (desfiles, palestras, música);
- ✓ Pesquisa, palestras, desfiles, música e escritas;
- ✓ Produção de texto, cruzadinhas e leituras;
- ✓ Homenagens com apresentação de cartazes;
- ✓ Leituras, apresentação de cartazes e desfiles;
- ✓ Projetos de envolvimento de todas as turmas.

Sobre aquisição de material de apoio para o desenvolvimento de trabalho sobre temática étnico-racial com os alunos, questão nº 19 (dezenove) Quadro III, as respostas foram: 07 (sete) vezes “livros”, 05 (cinco) vezes “filmes” e 03 (três) vezes “jogos”. Entretanto, quanto à avaliação destes materiais, apenas 02 (duas) participantes apontaram “despertar a curiosidade e melhorar o conhecimento étnico-racial”.

Nas últimas respostas, também abertas, cuja investigação perpassou o contato durante a escolaridade das docentes com conteúdos similares a esta atividade, conforme as respostas

da questão nº 20 (vinte) Quadro III, entre as 08 (oito) pesquisadas: 06 (seis) afirmaram que não tiveram contato e apenas 02 (duas) docentes afirmaram positivamente, dentre estas: 01 (uma) docente mencionou teoria, capoeira e filmes; e a outra docente mencionou apresentação de danças, teatro, cartazes e pintura de telas.

#### Quadro IV – Sobre a Lei 10.639/03

Quadro IV – Lei 10.639/03								
Alternativas	Docentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Questão nº 21 Qual seu entendimento sobre a Lei 10.639/2003?	Lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana e também estabelece o dia 20/11 como dia da consciência negra no calendário escolar	Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na grade curricular do ensino fundamental e médio e ainda torna regulamentado o dia 20/11 como o dia da consciência negra no Brasil	É uma lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinamentos fundamental e médio e também estabelece o dia 20/11 como dia da Consciência negra no calendário escolar	Entendo que essa lei veio para valorizar a cultura negra dentro dos estabelecimentos de ensino. Em 2008 ela foi alterada para incluir a história e cultura indígena para sua valorização	Estabelece o dia 20/11 como o dia da consciência negra no calendário escolar e também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira	Estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio	Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas envolvendo todas as etapas do ensino fundamental e médio	Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas envolvendo todas as etapas do ensino fundamental e médio
Questão nº 22 Durante as reuniões pedagógicas e/ou centros de estudos são oportunizadas discussões sobre a Lei 10.639/03?	Raramente	Nunca	Sempre	Raramente	Sempre	Raramente	Sempre	Sempre
Questão nº 23 Foi oportunizada, pela escola, formação continuada sobre a história e cultura afro-brasileira e africana visando apoiar a prática pedagógica junto aos estudantes?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão nº 24 Os livros didáticos adotados pela escola abordam o tema de	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim



acordo com os preceitos da Lei 10.639/03?								
Questão nº 25 Os livros paradidáticos adotados pela escola abordam o tema de acordo com os preceitos da Lei 10.639/03?	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão nº 26 O Plano Pedagógico da escola na qual trabalha, aborda os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão nº 27 De acordo com a abordagem dos livros didáticos, paradidáticos e literários, como você avalia os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?	Bom e rico	-	Muito bom, mas raso	Bastante fracos com visão européia	Bons	Bons, mas pouco	Os livros paradidáticos para o ensino fundamental I não aprofundam sobre o tema	Livros didáticos não aprofundam a temática
Questão nº 28 Você gostaria de acrescentar algum comentário?	Incluir documentos para professores/as	É importante o apoio do IFMS também para as atividades lúdicas	Muito importante e deveria aprofundar a cada ano	Os livros didáticos e paradidáticos devem ser supervisionados por negros/as da Associação dos Negros do Brasil	-	A S.C.N. é importante p/ comemorar e lembrar, ao menos uma vez ao ano, a conscientização do respeito ao próximo independente de cor, raça e diferenças	-	-

Antes da leitura deste Quadro, como recorrência, observou-se que em quase todas as respostas, as colaboradoras 7 e 8 vinham se mantendo com as mesmas interpretações. A fim de não descaracterizar a seriedade deste trabalho, pois se tratou de uma pesquisa elaborada com propósitos idôneos, infelizmente, tornou-se suspeita a similaridade, denunciando possível prática de cópia das respostas entre estas docentes, fato que talvez por ingenuidade destas, pudesse passar despercebido ao pesquisador, o que não ocorreu.

No Quadro IV cujas investigações foram feitas acerca da Lei 10.639/2003, a primeira das 07 (sete) questões, a de nº 21 (vinte e um), indagou-se sobre o entendimento das

professoras a respeito da referida lei. Os resultados foram: apenas 01 (uma) a via como uma lei que estabelecia a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e no ensino médio e tornava o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra; 03 (três) a entenderam apenas como a obrigatoriedade citada e não mencionaram o dia 20 de novembro; 03 (três) compreenderam como obrigatória e lembraram o Dia Nacional da Consciência Negra, já citados, porém os colocaram no âmbito estritamente escolar; e 01 (uma) a colocou como forma de valorizar a cultura negra dentro dos estabelecimentos de ensino e inseriu sua alteração, em 2008, para a inclusão da história e cultura indígenas.

Em sequência, nas cinco perguntas fechadas, a questão nº 22 (vinte e dois), acerca de oportunizar discussões nas reuniões pedagógicas e/ou centros de estudos sobre esta lei, 04 (quatro) das pesquisadas responderam “sempre”, 03 (três) “raramente” e 01 (uma) “nunca”.

Ao tratar de formação continuada sobre a Lei 10.639/03, se é oportunizada pela escola, visando apoio à prática pedagógica junto aos discentes - questão nº 23 (vinte e três) Quadro IV, foram assinaladas 07 (sete) “sim” e 01 (um) “não”.

Quanto à abordagem do tema de acordo com os preceitos desta lei, nos livros didáticos e paradidáticos, questões nº 24 (vinte e quatro) e nº 25 (vinte e cinco), obtiveram-se para a primeira 06 (seis) “sim” e 02 (dois) “não” e para a segunda 07 (sete) “sim” e 01 (um) “não” respectivamente.

Para a questão de nº 26 (vinte e seis) do Quadro IV, também fechada, indagou-se a respeito da abordagem dos conteúdos sobre a supracitada lei no Projeto Político Pedagógico da escola na qual foi aplicado o questionário, o resultado unânime converge para o “sim”.

A penúltima questão de tipo aberta, nº 27 (vinte e sete) Quadro IV, cuja intenção perpassou a avaliação das docentes sobre os conteúdos acerca da história e cultura afro-brasileira nos livros didáticos, paradidáticos e literários, as respostas foram:

- ✓ Bom e Rico;
- ✓ Muito bom, mas raso;
- ✓ Bastante fracos com visão europeia;
- ✓ Bons;
- ✓ Bons, mas pouco;
- ✓ Os livros paradidáticos para o ensino fundamental I não aprofundam sobre o tema;
- ✓ Livros didáticos não aprofundam a temática.

Por fim, porém, não menos importante, quanto à última questão deste Quadro de nº 28 (vinte e oito), a qual sugeriu o acréscimo de algum comentário por parte das professoras participantes desta pesquisa. Foram obtidos:

- ✓ Incluir documentários para professores/as;
- ✓ É importante o apoio do IFMS também para atividades lúdicas;
- ✓ Muito importante e deveria aprofundar a cada ano;
- ✓ Os livros didáticos e paradidáticos devem ser supervisionados por negros/as da Associação dos/as Negros/as do Brasil (a professora se refere à ABPN);
- ✓ A Semana da Consciência Negra do IFMS é importante para comemorar e lembrar, ao menos, uma vez ao ano, a conscientização do respeito ao próximo independente de cor, raça e diferenças.

### **3.3. Da interpretação dos resultados**

As respostas emitidas a propósito desta investigação não pareceram sugerir a ausência de um tratamento mais profundo do objetivo inicial do projeto de extensão, com base na reflexão envolvendo tanto aspectos de “público-alvo” quanto de abrangência no “foco da ação” e da “relevância social” (IFMS, 2017, p. 9).

Tal inferência repousou, talvez, no fato da maioria das docentes avaliarem o projeto de extensão SCN-IFMS-CTL com nota máxima (questão nº 15 — Quadro III), o que pôde sugerir um entendimento contemplativo, baseado na apreciação de suas atividades e conteúdos.

Por outro lado, as respostas obtidas no conjunto de questões nº 16, 17 e 18 (Quadro III) indicaram que o tema étnico-racial encontrava amplas possibilidades de ser empregado nas práticas educativas desenvolvidas pela comunidade escolar. Isto porque a maioria das docentes confirma apreço pelo tema, afirma frequentar anualmente o evento extensionista (questão nº 14 — Quadro III) e emprega com frequência seus conteúdos nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula.

Já o conjunto de respostas formado pelas questões nº 19 e 20 (Quadro III) permitiu concluir que, respectivamente, a experiência envolvendo o emprego de materiais de apoio adquiridos na trajetória educacional das docentes pesquisadas e o contato destas com conteúdos pertinentes ao tema, deixaram a desejar.

Disto posto, talvez tenha sido possível compreender, com base no fato de que houve unanimidade na menção a livros, filmes e jogos uma intenção maior no tocante a “passar o tempo” e não em relação à seriedade da SCN-IFMS-CTL acerca de direitos, conquistas e reconhecimento do povo negro. Ademais, esperou-se que a ausência de contato com esta

seriedade na formação inicial das professoras pesquisadas não influenciasse, negativamente, como uma reprodução de conteúdos insatisfatórios para o reconhecimento da igualdade de direitos segundo as determinações da Constituição Brasileira (1988).

Devido à maneira como as docentes descreveram as atividades presenciadas no projeto de extensão SCN-IFMS-CTL (questão nº 16) e as empregaram em sala e/ou na escola (questão nº 17), denotou-se que tenha havido contato com os conteúdos assistidos e debatidos, o que não significou, necessariamente, que tais experiências viessem acompanhadas de uma sistemática reflexão sobre o tema étnico-racial, nem tampouco sobre a fundamental apropriação pedagógica para suas práticas. Neste sentido, foi preciso considerar, ainda, que a importância da participação da gestão na apropriação das questões étnico-raciais pela educação envolvia ações para constituição e organização do acervo de materiais de apoio da unidade escolar, entre outras.

Quanto às impressões obtidas a partir das respostas no Quadro IV a respeito da Lei 10.639/2003, mesmo que a maioria das professoras a entendessem como uma obrigatoriedade para a prática junto aos/as alunos/as dos ensinos fundamental e médio e reconhecessem o dia 20 de novembro incluído ao disposto na referida Lei, com exceção de uma docente que o considerou em abrangência nacional, as demais viram o Dia Nacional da Consciência Negra apenas no calendário escolar. Suspeitou-se que esta percepção tenha vindo imbuída de uma desobrigação, visto que ficaria a cargo de cada prefeitura em todo o território nacional decretar feriado ou não em suas cidades e, a prática costumeira de celebração somente em âmbito escolar, poderia legitimar o desinteresse no reconhecimento da seriedade que a Lei 10.639/03 deveria projetar.

Entretanto, positivamente, somando a questão nº 21 às questões de nº 22, 23, 24, 25 e 26 (Quadro IV), as quais tratavam de discussões referentes à formação continuada e abordagem do tema nos livros didáticos, paradidáticos, literários e no Plano Político Pedagógico, pôde-se deduzir que existiu, então, influência formativa no ambiente escolar para a prática pedagógica.

Infelizmente, isto se dava, apenas por ocasião da SCN-IFMS-CTL na qual a escola municipal Olyntho Mancini organizava suas atividades debruçadas no Dia Nacional da Consciência Negra, tendo em vista a média de respostas “sim” e “raramente” quanto à oportunizar discussões sobre o tema étnico-racial nas reuniões pedagógicas e/ou centros de estudos, bem como a maioria das avaliações acerca de sua abordagem nos livros didáticos, paradidáticos e literários.

A pesquisa ora apresentada indicou que as docentes atuantes no Ensino Fundamental I (1° a 5° anos) da rede pública municipal de ensino de Três Lagoas - (MS), neste caso, da escola municipal Olyntho Mancini, perceberam a importância do projeto de extensão SCN-IFMS-CTL para o desenvolvimento de suas práticas educativas na abordagem das questões étnico-raciais. Entretanto, em inúmeras respostas, tais docentes igualmente revelaram a falta de maior fundamentação para emprego destes conteúdos em sala de aula e, por isso, o uso dentro dos “limites do possível” desta linguagem como prática pedagógica apenas por ocasião do Dia 20 de Novembro e não como prática recorrente durante o ano letivo.

A explicação para esta falta de maior fundamentação pareceu envolver poucas experiências, ao que se somou também a ausência de vivências a respeito do emprego destes conteúdos na formação continuada e o esmero por parte da gestão escolar na aquisição de melhores e específicos materiais de apoio de teor étnico-racial.

Com base naquilo que vivenciou na sua trajetória escolar (bem ou mal), na partilha de experiências com outros/as colegas e naquilo que promoveu por conta própria (incluindo situações cotidianas e/ou de lazer) é que o/a docente promoverá o emprego de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem do qual faz parte.

A cultura escolar pareceu não incorporar, de fato, a cultura e a história afro-brasileira e africana e, por extensão, a indígena, nas práticas educativas de todo o ano letivo, à medida que a gestão não participou mais fortemente da apropriação pedagógica acerca deste tema, repousando as ações, basicamente, no aparelhamento técnico ou ajuste arquitetônico da unidade escolar em prol de, somente, uma data, o dia 20 de novembro.

O apreço das docentes pelo projeto de extensão SCN-IFMS-CTL e o emprego que já faziam de seus conteúdos em suas aulas que se estendiam até a comunidade escolar remeteram a um **pedido de socorro**. Haja vista, um comentário de uma das participantes: Os livros didáticos e paradidáticos devem ser supervisionados por negros/as da Associação dos/as Negros/as do Brasil.

Embora a professora colaboradora desta pesquisa não tenha inserido em seu comentário adicional os livros literários, que somam aos materiais e conteúdos imprescindíveis para a temática étnico-racial, seria, talvez, à sua maneira, uma menção ao Movimento Negro que há tempos luta e trabalha pelo reconhecimento da história e cultura do povo negro na construção deste país, cuja luta perpassa as proposições da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) que tanto tem contribuído humanisticamente na desconstrução de uma visão racista, preconceituosa e hegemônica da comunidade negra nos currículos escolares e em todos os espaços sociais? Infelizmente,

inferiu-se, disto, haver ignorância na apropriação de conhecimento do tema étnico-racial para uma hipotética resposta.

Por fim, por meio desta pesquisa, sem a necessidade de um “ponto” final, afirmou-se que o projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul *Campus* Três Lagoas (SCN-IFMS-CTL), como parte do processo na formação continuada de professores/as, fomentou, da melhor maneira, o interesse aos/as participantes, já a partir disto, caberia, a cada um/a, aprofundar por conhecimento e entendimento das questões étnico-raciais e da diversidade como um todo.

## CONSIDERAÇÕES

Nos aspectos introdutórios deste trabalho foram inseridas linhas reflexivas de teor histórico-cronológico acerca da diversidade étnico-racial que aludiram, oficialmente, por meio da pesquisa de estudiosos engajados, as reflexões e as constatações da condição do “outro”, isto é, de que maneira sua existência fora valorizada ou não. Embora as ponderações verificadas sobre a luta e os avanços dos movimentos negros pós-libertação indicassem certa melhora nas relações entre nós negros/as e os/as não negros/as, percebi que um caminho sobremaneira extenso haverá de ser, todavia, percorrido.

No primeiro capítulo, também tratei da transformação histórica, corroborada na formação e colonização, dos aspectos etimológicos do termo “raça”, assim como a estereotipagem derivada do desenvolvimento do processo político-geográfico e social intra-extra/europeu, respectivamente, cujos reflexos, ainda, persistem como (pré)conceitos de quase toda a comunidade escolar; gestão, docentes, discentes, família, colaboradores, etc.

Deste contexto, verifiquei sequelas causais e prejudiciais, quando do processo de escravização do meu povo negro, motivadas pela relatividade de concepções religiosas, as quais conceberam teorias de interpretação da predestinação biossociais dos seres humanos, desde o século XVII da era cristã. Disto posto, indubitavelmente, estamos fadados a presenciar, ainda, no século XXI, a barbárie das intolerâncias étnico-raciais, religiosas, de gênero, de sexo, de ser “outro”.

Em sequência, como alento neste trabalho, regozijei-me com os conteúdos das Semanas da Consciência Negra do IFMS *Campus* Três Lagoas - (MS) nas edições dos anos de 2015, 2016 e 2017 ofertados com esmero a toda a comunidade de que delas participou. Notei, a partir dos trabalhos desenvolvidos, a importância da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão no que tangem a formação continuada de professores/as e a formação do sujeito pleno de direitos sob a luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e, derivadamente, de outras providências.

A formação continuada de professores/as apareceu, no segundo capítulo deste trabalho, como parte efetiva e, conseqüentemente positiva, na propositura de reconstrução conceitual acerca das questões étnico-raciais. Percebi sua efetividade quando da compreensão sobre as perspectivas pesquisadas e utilizadas como arcabouço fundamental na concepção, em sentido *lato*, de formação. Neste sentido também estive, a priori, a concepção e manutenção da formação alicerçada não apenas na diversidade étnico-racial, e sim, na diversidade humana, cultural e social cujo reconhecimento e a respeitabilidade deverão perpassar o currículo escolar em consonância ao cotidiano humano.

No decorrer da confecção do subcapítulo, nesta sequência, conferi sob a luz das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), a possibilidade de a escola tornar-se um espaço de formação continuada, isto é, caso o desafio de inserir os conteúdos pertencentes à diversidade como um todo seja aceito pela comunidade escolar na qual esteja inserida. Ademais, as parcerias quando formadas a partir de objetivos claros com especificidades étnico-raciais e pessoas engajadas em adquirir *expertise* na contramão da reprodução de discursos racistas, preconceituosos, machistas e xenófobos serão, no mínimo, producentes.

Quanto à extensão universitária como uma possibilidade efetiva de formação continuada de professores/as, devo reconhecer, a partir da participação das edições da **Semana da Consciência Negra** do IFMS-CTL, aqui descritas, que o projeto de extensão alcançou positivamente seus objetivos no que tangem a democratização de conhecimentos, o compartilhamento de experiências curriculares, de ensino, de pesquisa e de extensão ao mesmo tempo em que oportunizou a todos os/as participantes a dialogicidade de forma reflexiva e crítica, sempre guiados e amparados pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e pelas determinações das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013).

Reconheci também que as ações formativas do projeto de extensão **Semana da Consciência Negra** do IFMS-CTL, descritas e refletidas minuciosamente nesta pesquisa, corroboraram com práticas favoráveis à formação continuada de professores/as. Estas ações, segundo os coordenadores do projeto e, segundo minha percepção frente à concepção, à organização, à execução e à avaliação deste, foram o resultado de pesquisa, de empenho, de engajamento político-social com o objetivo de propiciar mudanças de comportamento cognitivo e social à comunidade participante, na qual estavam também inseridas as professoras colaboradoras desta investigação.

Ao pensar no acesso aos conteúdos pertinentes às questões étnico-raciais, peço licença aos leitores, aqui, para inserir-me como exemplo neste contexto; ao graduar-me no curso de licenciatura em Pedagogia no ano de 2015, foi necessário inscrever-me em uma disciplina optativa, ou seja, os conteúdos afro-centrados os quais enriqueceriam a confecção de minha monografia com tema, como dito anteriormente, essencialmente étnico-racial, inexistiam na grade curricular obrigatória em minha formação inicial, mesmo tendo sido explicitada e determinada a inclusão de conteúdos de disciplinas e atividades curriculares atrelados à Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de licenciatura pelo Parecer CNE/CP



003/2004 (BRASIL, 2004) e no Ensino fundamental e médio pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003 e 2008).

A partir disto, indubitavelmente, entendi que, como formação continuada para as professoras colaboradoras desta investigação, o projeto de extensão SCN-IFMS-CTL contribuiu sobremaneira na inserção, construção e permanência de práticas educo-sociais antirracistas. No entanto, ao refletir acerca das análises e da interpretação dos resultados dispostas no último capítulo deste trabalho intitulado “Panorama Geral de Dados”, o contato das docentes com conteúdos e materiais de apoio pertencentes às questões étnico-raciais deveria perpassar toda a trajetória do ano letivo, isto é, estas questões tendem a aflorar à medida que são apresentadas, discutidas e refletidas, principalmente, durante as reuniões pedagógicas e/ou centros de estudos. Neste caso, para além da ocasião da SCN-IFMS-CTL, a qual se dá no mês de novembro, toda a comunidade tem o direito e o dever de indagar sobre proposituras de combate a reprodução de preconceito, racismo e discriminação étnico-raciais.

A preponderância da escola nacional quanto à aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é também ponto crucial como principal norteador da formação de uma justa visão de igualdade de direitos a todo o povo brasileiro. Entretanto, constatei que apenas a escola não dará conta desta mudança, será necessário que toda a população interessada, nesta empreitada, esteja engajada e se faça cumprir seus direitos.

Além disso, a partir do trabalho dos/as pesquisadores/as, aqui, referenciados/as, identifiquei obstáculos, dificuldades e possibilidades para a efetividade de acomodação das diretrizes preconizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), quanto à prática do ensino e disseminação da desconstrução de uma impressão arraigada nas estruturas histórico-sociais da nação brasileira.

Desta feita, deduzi que uma mera conclusão divergiria do processo latente de conscientização da humanidade quanto aos direitos humanos em sua totalidade. Entretanto, a partir do estudo impetrado na elaboração desta dissertação, pude e devo reverenciar a importância *sine qua non* da posição antirracista, enquanto composição do sujeito, acerca do desenvolvimento humano, sob a égide das relações étnico-raciais. Também foi verificável a premente conscientização da necessidade ininterrupta da busca pelo reconhecimento, reidentificação e revalorização da vida e do “outro”, enquanto pertencimento inerente, sob quaisquer circunstâncias do virtuosismo do nosso povo negro.

Enfim, confesso que o amadurecimento pessoal e profissional derivado do processo de formação durante o curso de Mestrado, somado aos capítulos construídos neste trabalho, tanto na pesquisa de conteúdos para embasamento científico, quanto na execução da análise dos

questionários, tornaram-me um ser participativo e mais ativo da história brasileira e da história da educação brasileira.

Sinto-me negro, vivo e agraciado de poder!

*Ubuntu!*

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas exemplificadas pela formação de professores. *In*: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 10, n. 01, p. 29-35, jan./jun. 2005.

ASSIS, Liliana Cotinho de; DIAS, Lucimar Rosa. Referentes políticos normativos de cumprimento dos Artigos 26-A e 79-B da lei de diretrizes e bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 11, p. 1. Curitiba, março 2019.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 519p.

BASTHI, Angélica. **Guia para jornalistas sobre gênero, raça e etnia**. Angélica Basthi (organização e elaboração). Brasília: ONU Mulheres; Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ); Programa Interagencial de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (Fundo de Alcance dos Objetivos do Milênio, F-ODM), 2011, 60 p.

BECKER, Simone; OLIVEIRA, Esmael Alves de; MARTINS, Catia Pereira. Onde fala a bala, cala a fala. **Rede Humaniza SUS**, 19 jun., 2016. Disponível em: <http://redehumanizaus.net/94812-onde-fala-a-bala-cala-a-fala>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BENFICA, Maria Flôr de Maio Barbosa. Do texto-fonte palestra ao relato noticioso: uma experiência com a retextualização no ensino fundamental. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 171-184, 2º sem. 2002.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Benedita Marques. **Diversidade étnico-racial**: a experiência de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul — 1999 a 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal**. 5. ed. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp) Acesso em: 03 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/03**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 03 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 03 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e**

**Africana.** Parecer CNE/CP 003/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - GPP - GeR:** módulo III. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 82-100, 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000300008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300008). Acesso em: 15 out. 2020.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Reinventando a democracia: os desafios da cidadania no Brasil contemporâneo. *In*: KLEIN, Ana Maria; NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva; GALINDO, Mônica Abrantes (Orgs.). **Cultura afro-brasileira e racismo:** reflexões e práticas a partir dos direitos humanos, literatura e questões de gênero. Curitiba: Appris, 2017, p. 15-25.

CARDOSO, P. de J. F.; RASCHE, K. L. (Org.). **Formação de professores:** promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CARVALHO, Jante Magalhães; RANGEL, Iguatemi Santos. Tudo sobre nós, conosco: a formação continuada com os professores no cotidiano escolar. *In*: SAMPAIO, Carmen Sanches; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. (Org.). **Nós e a escola:** sujeitos, saberes e fazeres cotidianos. 1. ed., v. 01, p. 01-172. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

CATANANTE, B. R.; PEREIRA, S. A. Memória de uma professora negra: processos de construção da identidade étnico-racial. *In*: LACERDA, L. T.; CATANANTE, B. R.; LIMA, C. P. (Orgs.). **Diálogos sobre identidade étnico-racial, gênero e sexualidade:** caminhos para a transformação. 1. ed., v. 01, p. 151-164. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

CAVALCANTI, Larissa de Pinho. Legendas e tradução: pensando em gêneros textuais. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filosofia**, v. 17, n. 10, p. 287-297 – Línguas Clássicas, Textos Clássicos. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Antirracismo na educação:** repensando nossa escola. 3. ed. São Paulo: Selo Negro; Summus, 2001.

COMIN, Jaqueline Teodoro. O *locus* feminino no Brasil a partir da análise das constituições brasileiras: limites, avanços e recuos. **Perspectivas em Diálogo**, v. 7, n. 12 (especial), p. 293-310. Naviraí, 2019.

CORDEIRO, M. J. J. A.; PEREIRA, G. R. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 14, p. 7-22. Paranaíba, 2014.

CUBERES, Maria Teresa Gonzalez. *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Estrada, 1989.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DAMASCENA, Quécia Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. Caminhos identitários: contribuições de Kabengele Munanga na construção da identidade negra positiva. **Revista de História**, v. 7, n. 1, p. 145-155, jan./jun. Porangatu, 2018.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás e Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini; SANTOS, Matheus Henrique de Souza; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Formação continuada de professores: caminhos na reeducação das relações étnico raciais. **Revista Sociologia, Política e Cidadania**, v. 1, n. 1, p. 17-34. [S.l.], 2018.

FARIA, Ana Paula Ribeiro. **Entre a macropolítica e a micropolítica**: a formação continuada do professor do curso de administração. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FORD, Clyde. **O herói com rosto africano**: mitos da África. Tradução: Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Summus, 1999.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX) - I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Brasília, 1987. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **ESTUDO & DEBATE**, v. 18, n. 2, p. 07-22. Lajeado, 2011.

FURTADO, Tanara Forte; MEUNERZ, Carla Beatriz. A complexidade da recepção dessa proposição, nas ações para a formação continuada de docentes, desvela as tensões presentes na adoção de tal política afirmativa. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 35-57. [S.l.], 2020.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:** desafios, políticas e práticas. [S.L.]: ANPAE, v. 27, n. 1, abr. 2011. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. ISSN 2447-4193. Doi: <https://doi.org/10.21573/vol27N12011.19971>. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971/11602>. Acesso em: 08 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Corpo cabelo como símbolos da identidade negra. In: FIGUEIREDO, Angela; CRUZ, Cintia (Orgs.). **Beleza Negra:** representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras. Cruz das Almas: EDUFRB; Coleção UNIAFRO; v. 16. p. 41-52. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

\_\_\_\_\_.; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003:** desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Curitiba: Educar em Revista, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_.; SILVA, P. B. G. e. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 51-69.

GUERRA, Denise. *AIÚ:* a herança africana dos jogos de Mancala no Brasil. In: **Revista África e Africanidades**, Ano 2, n. 6. Seção Corpo, som e movimento. Agosto, 2009.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como a prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Política de extensão do IFMS.** Resolução n. 054, de 21 de julho de 2017. Campo grande, 2017.

LIMA, Maria de Nazaré Mota de. Por que e como formar professores(as) em história e cultura afro-brasileira e africana. In: LIMA, Maria de Nazaré Mota de (Org.). **Escola plural:** a diversidade está na sala. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador: CEAFFRO, 2005.

LOPES, Nei. **Novo dicionário bantu do Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais projetos locais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: 2005. p. 71-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9 n. 3, p. 239-262. Rio de Janeiro, jul./set., 1993.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Pallas/Universidade Cândido Mendes, 2003, 138p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p. 83-111.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades**. Revista de Antropologia, [S. l.], v. 33, p. 109-117, 1990. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1990.111217. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111217>. Acesso em: 11 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos PENESB, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NOGUEIRA, Tamis Porfírio Costa Crisóstomo Ramos. **Mucama Permitida: a identidade negra do trabalho doméstico no Brasil**. Cadernos de gênero e diversidade, v. 3, n. 04, out./dez., p. 47-58. Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; ARAUJO, Joalisson Oliveira. **Marcas necropolíticas sobre corpos dissidentes em Mato Grosso do Sul/MS**. Perspectivas em Diálogo, v. 7, n. 14, jan./jun., p. 295-306. Naviraí, 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O Mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

PAES, Gabriela Segarra Martins. **Os negros d'água do rio Ribeira de Iguape: mito e história numa narrativa elaborada por comunidades negras do Vale do Ribeira**. Revista Brasileira de História, v. 39, n. 81, p. 71-91. São Paulo, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882019000200071&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882019000200071&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 ago. 2020.

PARO, V. H. In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Ed. Xamã, 1999. p. 101-120.

PASSOS, Leandro; PEREIRA, Gilmar Ribeiro; TOMMASELLI, Guilherme da Costa Garcia. A subversão do currículo: Mãe de Santo com currículo lattes e outros enfrentamentos na



implementação da Lei 10.639/03 do IFMS. IN: PORTELA, Keyla Christina Almeida, SCHUMACHER, Alexandre José (Orgs.). **Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira**. v. 2. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 102-113.

PASSOS, Leandro; TOMMASELLI, Guilherme da Costa Garcia; PEREIRA, Gilmar Ribeiro. **Mãe de Santo com currículo Lattes: burocracia e enfrentamos na introdução de práticas pedagógicas que valorizem as religiões de origem Africana**. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 271-294, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/895>. Acesso em: 23 ago. 2020.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relatos de experiência**. *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. p. 77-88. Caxias do Sul, 2009.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad y modernidade-racionalidad*. In: BONILLA, Heraclio. (Org.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo, 1992. p. 437-447.

\_\_\_\_\_. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 201-246.

\_\_\_\_\_. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. (Orgs.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Aldair. Malungos e Parentes: "sumário contra os pretos de angola do continente de pernambuco" (1779). **Sankofa (São Paulo)**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 63-92, 2019. DOI: 10.11606/issn.1983-6023.sank.2019.158258. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/158258>. Acesso em: 24 ago. 2020.

ROMÃO, J. M. Os séculos XX e XXI: O caminho à igualdade. In: CARDOSO, P. de J. F.; RASCHE, K. L. (Orgs.). **Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: DIOESC, 2014, 248p.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, Luana Diana dos. **Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

SANTOS, Rafael Conceição dos. **Cabelo black: um campo simbólico de identidade e resistência da mulher negra**. *Revista Akeko*, v. 7, n. 7. Rio de Janeiro, set. 2019. p. 228-239.

SILVA, Cidinha da (Org.). **Ações Afirmativas em Educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2003. p. 39-61.



SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos de Língua Portuguesa: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Tarcízio. **Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais: microagressões e discriminação em código.** Artigo apresentado no VI Simpósio Internacional Lavits | Assimetrias e (In)visibilidades: Vigilância, Gênero e Raça. Salvador, junho 2019.

SLENES, Robert. **“Malungu, ngoma vem!”: África coberta e descoberta do Brasil.** Revista USP, Dossiê quinhentos anos de América. São Paulo: Edusp, n. 12, p. 48-67, dez./jan./fev., 1991/1992.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (Orgs.). **Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, Coleção A Cor da Cultura, v. 5., 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Africanidades brasileiras e educação (livro eletrônico): Salto para o futuro.** Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV escola/MEC, 2013.

TRINDADE, Luiz Valério. Mídias sociais e a naturalização de discursos racistas no Brasil. *In*: SILVA, Tarcízio (Org.). **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: Olhares afrodiaspóricos.** São Paulo: LiteraRUA, 2020.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais (1978).** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-sobre-a-raca-e-os-preconceitos-raciais.html>. Acesso em: 03 nov. 2019.

## APÊNDICE

### QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO “SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA” DO IFMS *Campus* TRÊS LAGOAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS:

#### QUADRO I – DADOS PESSOAIS

1. Nome:

---

2. Idade:

Menos de 25    25-29    30-39    40-49    50-59    60+  
                   

3. Gênero/Sexo:

Feminino    Masculino    Outros  
         Classifique:.....

4. A sua Cor ou Raça é:

Branca    Preta    Amarela    Parda    Indígena  
                 Etnia:.....

5. Renda (R\$):

950–1500    1.501–2.500    2.501-3.500    3.501-4.500    4.500 - (ou mais)  
               

#### QUADRO II – PERFIL/TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

6. Em qual(ais) ano(os) de escolarização leciona:

1º ao 5º    6º ao 9º    Ambos  
       

7. Leciona na rede de ensino:

Municipal    Estadual    Federal  
       

8. Em qual nível de educação formal concluiu:

Inferior à Educação Superior

- Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia
- Educação Superior – Pedagogia
- Educação Superior – Licenciatura
- Educação Superior – Outros Cursos.....
- Especialização – (Latu Sensu)
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)

**9. Há quanto tempo trabalha como professor/a:**

- 1º ano    1-2 anos    3-5 anos    6-10 anos    11-15 anos    16-20 anos    21- ou +
- 

**10. Há quanto tempo trabalha como professor/a nesta escola:**

- 1º ano    1-2 anos    3-5 anos    6-10 anos    11-15 anos    16-20 anos    21- ou +
- 

**11. Forma de contratação como professor/a nesta escola:**

- Concursado    Contratado    Outros
- Especifique:.....
- Horas    Horas    Horas
- 

**12. Leciona ou lecionou em outra escola:**

- Sim    Não (Pule a 13ª questão)
- 

**13. Em qual(ais) escola(s):**

.....

.....

.....

.....

.....

**QUADRO III - SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA**

**14. De qual(ais) edição(ões)/ano(os) você participou:**

2011    2012    2013    2014    2015    2016    2017    2018  
                           

**15. Entre os números de 01 a 10, como você avalia a Semana da Consciência Negra:**

01    02    03    04    05    06    07    08    09    10  
                                   

**16. Quais temáticas e atividades você apontaria como significantes para a sua formação e prática docente? De que maneira?**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**17. Alguma temática ou atividade auxiliou no desenvolvimento de alguma atividade em sala de aula? De que maneira?**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**18. A escola na qual leciona desenvolveu algum projeto sobre temática étnico-racial? De que maneira?**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

19. Houve aquisição de materiais de apoio para o desenvolvimento de trabalho sobre temática étnico-racial com os/as alunos/as (livros, material pedagógico, etc.)? Caso tenha havido, o que você pode dizer sobre o material didático adquirido:

.....

.....

.....

.....

.....

20. Durante sua escolaridade, você teve contato com conteúdos pertinentes à Semana da Consciência Negra? De que maneira?

.....

.....

.....

.....

.....

**QUADRO IV – LEI 10.639/2003**

21. Qual seu entendimento sobre a Lei 10.639/2003?

.....

.....

.....

.....

.....

22. Durante as reuniões pedagógicas e/ou centros de estudos são oportunizadas discussões sobre a Lei 10.639/03?

Sempre  Raramente  Nunca

23. Foi oportunizada, pela escola, formação continuada sobre a história e cultura afro-brasileira e africana visando apoiar a prática pedagógica junto aos/as estudantes?

Sim  Não

**24. Os livros didáticos adotados pela escola abordam o tema de acordo com os preceitos da Lei 10.639/03?**

Sim

Não

**25. Os livros paradidáticos adotados pela escola abordam o tema de acordo com os preceitos da Lei 10.639/03?**

Sim

Não

**26. O Plano Político Pedagógico da escola na qual trabalha aborda os conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana?**

Sim

Não

**27. De acordo com a abordagem dos livros didáticos, paradidáticos e literários, como você avalia os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana:**

.....

.....

.....

.....

.....

**28. Você gostaria de acrescentar algum comentário:**

.....

.....

.....

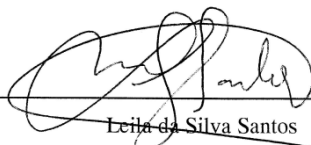
.....

.....

**ANEXO****DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Leila da Silva Santos, Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão - DIREN autorizo a realização da pesquisa intitulada “Atividade de Extensão, Formação Docente e Diversidade: A Semana da Consciência Negra do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS Campus Três Lagoas” que tem como pesquisador principal Edinaldo da Silva Nascimento que será o responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS Campus Três Lagoas e terá duração de 06 meses.

Três Lagoas - MS, 16 de outubro de 2018.



Leila da Silva Santos

Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão - DIREN

**Leila da Silva Santos**  
**Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão**  
**Campus Três Lagoas - IFMS**  
**Port. nº 1280 DOU 09/10/15**