



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR
MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE**

LAÍSA ARAÚJO DE OLIVEIRA

**EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS :
O PAPEL DOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO COMO ESTRATÉGIA
PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CENTRO
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS -UFRB**

Salvador/Ba
2023

LAÍSA ARAUJO DE OLIVEIRA

**EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS :
O PAPEL DOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO COMO ESTRATÉGIA
PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CENTRO
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS - UFRB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus.

Co Orientadora: Profa. Dra. Adriana Miranda Pimentel

Salvador/Ba

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira, Laisa Araujo de
EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS : O PAPEL
DOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O
ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CENTRO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS - UFRB / Laisa Araujo de
Oliveira. -- Salvador, 2023.
101 f.

Orientadora: Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus.
Coorientadora: Adriana Miranda Pimentel .
Dissertação (Mestrado - Pós Graduação em Estudos
Interdisciplinares sobre a Universidade) --
Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal
da Bahia, 2023.

1. Relações Étnico-Raciais. 2. Extensão
Universitária. . 3. Formação de Professores/as. I.
Jesus, Rita de Cássia Dias Pereira de. II. Pimentel
, Adriana Miranda. III. Título.

LAÍSA ARAUJO DE OLIVEIRA

**EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS:
O PAPEL DOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO COMO
ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS -
UFRB**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências/Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada, em 08 de Dezembro de 2024.

Banca examinadora

Georgina Gonçalves dos Santos

Doutora em Sciences de L'education pela Université Paris VIII – França
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Rosângela Souza da Silva



Documento assinado digitalmente
ROSANGELA SOUZA DA SILVA
Data: 02/02/2024 14:36:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Andreia Barbosa dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

AGRADECIMENTOS

À minha família e aos amigos, pelo apoio e incentivo.

Às professoras Rita de Cássia Dias e Adriana Pimentel, por me mostrarem possibilidades, pelo aprendizado e pela confiança que me foram dados.

Aos professores/as da Educação Básica à Graduação, que sempre apoiaram e incentivaram minha trajetória, em especial a Maicelma Maia e Rosangela Souza, por sempre acreditarem e vibrarem pelas minhas conquistas.

A todos os docentes do PPGEISU/UFBA.

Aos estudantes e professores/as dos programas que se disponibilizaram para participarem desta pesquisa.

E a Deus, por permitir a presença de todas estas pessoas em minha vida.

RESUMO

Nos espaços universitários, ações de extensão com temas sobre raça e negritude têm apontado como importantes meios de diálogos e formações. Nos centros de formação de professores/as, o diálogo se faz ainda mais necessário. No entanto, é importante compreender como o desenvolvimento das ações extensionistas têm permitido trocas e de que forma tem alcançado o corpo estudantil. Nesse sentido, buscamos compreender como objetivo central deste estudo, as percepções dos estudantes de licenciatura do Centro de Formação de Professores/as, da Universidade Federal do Recôncavo Bahia/UFRB, sobre como as ações realizadas pelos programas de extensão: Pet Afirmção, Poéticas Periféricas e Cafuné impactam em sua formação. Tais programas possuem como objetivo principal, trazer em torno da extensão, o debate acerca das discussões Étnico-Raciais. Essa é uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória que utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com 8 estudantes, sendo um de cada curso do CFP, em diferentes períodos semestrais. Além disso, como forma de delimitação dos programas envolvidos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as três coordenadoras dos programas. Esta pesquisa nos possibilitou conhecer como têm sido desenvolvidas as atividades extensionistas no Centro de Formação de Professores/as, entendendo como essas ações têm se norteado e sobre como tem alcançado a comunidade estudantil do Centro. Também aponta caminhos de uma formação para as Relações Étnico-Raciais, permitida por meio das ações de extensão, que tem não só possibilitado aos estudantes do Centro de Formação de Professores/as/CFP a permanência qualificada nesse espaço de formação superior, como também possibilitado o acesso a discussões necessárias à formação sociopolítica e profissional, como raça e diversidade nos espaços acadêmicos.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Extensão Universitária; Formação de Professores/as .

ABSTRACT

In this research, we aim to understand, through the perceptions of undergraduate students at the Teacher Training Center of the Federal University of Recôncavo Bahia/UFRB, how the actions carried out by the extension programs: Pet Afirmação, Poéticas Periféricas, and Cafuné impact or do not impact their academic formation. Both programs have as their main objective to foster discussions on Ethnic-Racial issues within the context of extension activities. In university settings, extension actions with themes related to race and blackness have proven to be essential for dialogues and educational development. In the case of a Teacher Training Center, this dialogue becomes even more crucial. However, it is important to understand how their development has facilitated these exchanges and how they have reached the student body of the center. In this vein, this research takes a qualitative approach. For this purpose, an exploratory field research was conducted. To comprehend the students' perceptions, we used semi-structured interviews conducted with 8 students, one from each course at the center, each in different semester periods. Additionally, as a means of delimiting the programs involved, semi-structured interviews were conducted with the three program coordinators. This research allows us to understand how extension activities at the Teacher Training Center have been developed, how these actions have been guided, and how they have impacted the student community at the center. It also suggests pathways for Ethnic-Racial Relations education that may emerge through the actions offered by programs and projects engaged in racial discussions within academic spaces.

Keywords: Ethnic-Racial Relations. University Extension. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
CFP - Centro de Formação de Professores/as
CAHL - Centro de Artes, Humanidades e Letras / UFRB
CCAAB - Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas / UFRB
CCS - Centro de Ciências da Saúde / UFRB
CECULT - Centro de Culturas, Linguagem e Tecnologias Aplicadas / UFRB
CETEC - Centro de Ciências Exatas e Tecnologia / UFRB
PROEXT - Pró-Reitoria de Extensão
PET - Programa de Educação Tutorial
MEC - Ministério da Educação
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UNE - União Nacional do Estudantes
SURRAC - Superintendência de Registro das Atividades Acadêmicas
PROEXT - Pró-Reitoria de Extensão
PIBEX - Programa Institucional de Bolsa de Extensão
CO-PROEXT - Coordenadoria de Programas de Extensão
PSE - Programa Sênior de Extensão
PNE - Plano Nacional de Educação
TEN - O Teatro Experimental do Negro
MNU - Movimento Negro Unificado
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
CNE - Conselho Nacional de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da Região do Recôncavo.....	38
Figura 2	Classificação por raça/cor dos estudantes do CFP - 2018.1.....	43
Figura 3	Organograma da PROEXT/UFRB, de 2008 a 2010.....	45
Figura 4	Organograma da PROEXT/UFRB, em 2017.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Programas de Extensão em Execução.....	56
Quadro 2	Orientações das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores/as.....	58
Quadro 3	Orientações das entrevistas semiestruturadas com os estudantes do CFP...60	
Quadro 4	Bloco de entrevista com os coordenadores/as.....	61
Quadro 5	Bloco de entrevistas com os estudantes	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. DIÁLOGO ENTRE RELAÇÕES RACIAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	18
1.1. Raça e educação: enegrecendo a Universidade.....	18
1.2. Currículo Formação Docente para as Relações Étnico-Raciais.....	25
2. CAMINHOS PARA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	32
2.1. Breve histórico da Extensão Universitária.....	33
2.2. Breve histórico sobre a UFRB: o desenho de uma universidade negra.....	37
2.3. Extensão universitária na UFRB: um olhar sobre o CFP-UFRB.....	44
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	53
3.1 Campo de Pesquisa.....	54
3.2 Participantes da entrevista e procedimentos de análise.....	57
3.3 Bloco de entrevistas.....	60
3.4 Análise de Conteúdo.....	27
4. AÇÕES EXTENSIONISTAS, FORMAÇÃO E O ENSINO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APONTANDO CAMINHOS.....	64
4.1 Os programas de extensão sobre Relações Étnico-Raciais no CFP-UFRB: Poéticas Periféricas, Cafuné e Pet Afirmação.....	64
4.2 Formação de professores/as e o ensino para relações Étnico-Raciais: o que dizem os estudantes.....	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	92

INTRODUÇÃO

Esta dissertação faz parte da linha de pesquisa sobre gestão, formação e universidade, do mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade – EISU, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. É questão norteadora desta pesquisa, entender: Como as ações de extensão desenvolvidas pelos programas: Pet Afirmação, Poéticas Periféricas e Cafuné, impactam na formação acadêmica dos estudantes do Centro de Formação de Professores/as/UFRB?

A extensão universitária sempre se fez presente, desde a criação das primeiras universidades brasileiras. Ao longo do tempo, os espaços de Ensino Superior foram se reestruturando e se ressignificando, deixando de ser frequentado apenas como um lugar da burguesia e sofrendo mudanças no que diz respeito ao seu papel. (GURGEL, 1984) Assim, a Extensão que sempre fez parte dos pilares da universidade, começa também a sofrer modificações em seu conceito, visando acompanhar os ideais de um novo fazer universitário, que passava a se configurar mais popular, igualitário e contrário ao pensamento linear de conhecimento.

Para isso, a Extensão passa por três momentos cruciais, assim como enfatiza Gurgel (1984): pelo período das experiências consideradas pioneiras, com as criações das novas universidades e com características do plano de extensão já vivenciado na Europa e França, como prestações de serviços à sociedade; o segundo momento é o período das experiências isoladas, marcado por reivindicações dos movimentos sociais e, com as tensões vividas durante o desmonte da educação na ditadura militar, descaracterização daquilo que já havia sido construído sobre universidade popular; o terceiro e último momento é marcado com a institucionalização da extensão, passando a ser papel da universidade promover ações que visem o diálogo com a sociedade. No entanto, Freire (1983), Souza (2018) e Gadotti(2017), nos motivam a refletir um pouco mais acerca do conceito de extensão, devendo esta ter como função principal, a transformação social. Nesta pesquisa, nos apoiamos no conceito de Freire (1996) sobre o papel da extensão.

A extensão já não cabe mais no modelo de conhecimento engessado, tampouco a academia deve se conceber enquanto detentora do saber, pelo contrário, este espaço que vivencia mudanças constantes, agora tem o papel de responsabilidade social, devendo a universidade estar atenta e sensível às necessidades da comunidade. As ações extensionistas propostas pelas universidades têm sido importantes pontes para que essa comunicação aconteça,

com vistas a contribuir para a formação dos sujeitos envolvidos, por meio das trocas de conhecimentos.

Para a UFRB, ações de extensão podem ser desenvolvidas por meio de programas, projetos, eventos, cursos, prestações de serviços, publicações, dentre outras atividades que sigam as normativas do Plano Nacional de Extensão Universitária. Todas essas ações são orientadas pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, a PROEXC, que visa atender as demandas das ações de extensão da UFRB.

Nesta pesquisa, nos ateremos apenas às ações desenvolvidas pelos programas que, dentro das universidades, possuem importante papel enquanto meio possibilitador de trocas entre comunidade e sociedade. As discussões voltadas para uma determinada temática são uma característica identitária dos programas e projetos, que podem ser coordenados por um docente, discente, técnico/a-administrativo/a ou professor/a aposentado que possua ligação com a universidade, seguindo as normas da Resolução- CONAC nº11/2014. Santos (2017) aponta que esses grupos permitem muito mais aos sujeitos envolvidos do que apenas uma formação acadêmica, além disso, se constituem enquanto espaço de pertencimento, formação pessoal e de afiliação estudantil para inúmeros estudantes ingressantes no ensino superior.

Neste sentido, a temática desenvolvida pelos programas diz muito sobre eles. Dentro e fora dos espaços acadêmicos, alguns possuem importante valor simbólico. Temáticas como a discussão sobre raça, relações étnico-raciais, gênero, dentre outros assuntos voltados para a diversidade, são ainda tratados de maneira pontual nos currículos dos cursos de graduação e espaços como os programas e projetos, são considerados importantes meios de acesso a essas discussões dentro da academia (SANTOS, 2017).

As percepções de Santos (2017) condizem com o motivo para o desenvolvimento desta dissertação. As tessituras iniciais deste trabalho, partem de um lugar que diz respeito ao processo de formação no Ensino Superior durante a graduação em Pedagogia, como também se cruza com as experiências pessoais vivenciadas na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso e no percurso formativo em programas de extensão.

Assim como expõe Ribeiro (2017), o lugar de onde falamos diz muito sobre nós, sobre nosso posicionamento social, racial e político. Além disso, “é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo que nos cerca” (p. 47). Mulher preta, oriunda do campo, filha de agricultores, professora, sempre estudei em escola pública. Por muito tempo, vivi as marcas do racismo na pele. Após o ingresso no Ensino Superior, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, comecei a ter acesso às discussões sobre conceitos ligados a relações raciais, por meio do Programa de Educação

Tutorial/PET Afirmação e, logo em seguida, esses conhecimentos foram alargados com a participação no Programa Cafuné – Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras.

Ambos os programas são cadastrados no Centro de Formação de Professores/as/CFP, Campus da UFRB e visam discutir temáticas que tratam a discussão sobre raça. O PET Afirmação - Conexões de Saberes é associado ao Programa de Educação Tutorial, vinculado ao MEC, que objetiva apoiar estudantes das comunidades negras rurais, contribuindo para o seu acesso e permanência qualificada no Ensino Superior, mediante seu envolvimento em ações formativas complementares, ancoradas em práticas de diálogo e trocas com suas comunidades de origem. Vivi a experiência de ser petiana entre os anos de 2015 a 2019, quando o programa tinha como tutora a professora doutora Dyane Brito Reis. Durante essa trajetória, tive acesso a leituras e discussões que não foram apresentadas no currículo do curso, durante a graduação em Pedagogia. As vivências com a pesquisa e extensão partem dessas experiências. Foi por meio do PET-Afirmação, que pude desenvolver pesquisas e apresentá-las à comunidade externa e interna; participei de eventos regionais e nacionais do programa, além de viver a experiência de aproximar a comunidade da universidade e elaborar eventos e ações que pudessem permitir essa troca.

A passagem pelo Cafuné, também acrescentou nessa trajetória formativa. O Programa de Extensão CAFUNÉ/Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras, coordenado pela professora Maicelma Maia Souza, tem o intuito de utilizar da cozinha para agregar sujeitos interessados na promoção da equidade de gênero e raça, visando erradicar todas as formas de racismo construídos no seio da sociedade brasileira, sendo um espaço afetivo e acolhedor de debates e discussões acerca de temáticas propostas pelos próprios sujeitos envolvidos. Os diálogos do Programa, eram permeados de afeto e importantes debates, que no fim, culminavam com alguma culinária, visando o acolhimento e aquilombamento de mulheres negras.

O acesso a esses programas, permitiu alcançar novos significados à minha identidade pessoal, à formação profissional e enquanto pesquisadora. O despertar para essa pesquisa, sobre ações de programas de extensão e formação de professores/as, tem a ver com este lugar que foi construído ao longo das experiências com o PET Afirmação e o Cafuné, dois programas instalados no CFP, que potencializam o acesso ao debate sobre raça, diversidade, permanência, cultura, gênero, dentre outras temáticas que são caras a nossa sociedade e que precisam ser debatidas com o professorado. Este é o primeiro fator que motivou a desenvolver essa pesquisa.

O segundo fator, diz respeito às investigações realizadas no Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido para o cumprimento da integralização do Curso de Pedagogia, ofertado pelo CFP/UFRB. Nessa pesquisa, buscamos compreender como as professoras, oriundas da

UFRB e integrantes do Pet-Afirmação, que tiveram uma formação voltada para Relações Étnico-Raciais, vinham desenvolvendo em suas práticas, o ensino para diversidade racial. Durante a pesquisa, entrevistamos 4 professoras, alunas egressas do Programa de Educação Tutorial Pet-Afirmação, que apontavam em suas falas a ausência de discussões sobre temáticas sociais, como raça, classe, diversidade e gênero, nos currículos dos cursos de graduação, principalmente nas ciências exatas e da natureza.

Durante a entrevista, uma das falas das professoras entrevistadas chamou atenção, quando disse que: “Pude ter essa oportunidade de passar pelo Programa, mas quantas Dandaras passam por esse processo de formação sem ter essa oportunidade que é tão importante. É algo a se pensar” (Dandara, 2019). Foi a partir da fala dessa professora e das evidências, também colocadas pelas outras docentes entrevistadas sobre a pouca discussão nos currículos dos cursos de formação de professores/as, uma realidade inclusive já enfatizada por diversos autores, como Gomes (2012), Moreira (2001), Munanga (2005) e Cavaleiro (2012), que nos levou a compreender, como tem sido o alcance das ações desenvolvidas pelos programas de extensão cadastrados no CFP, voltados para a discussão sobre Raça e de que forma tem impactado na formação dos estudantes deste centro, levando em consideração o princípio norteador da extensão, que tem como intuito contribuir com a comunidade acadêmica e a sociedade, de modo geral.

Nessa direção, tomamos como objetivo central deste estudo, compreender por meio das percepções dos estudantes de licenciatura do Centro de Formação de Professores/as, da Universidade Federal do Recôncavo Bahia/UFRB, de que forma as ações realizadas pelos programas de extensão: Pet Afirmação, Poéticas Periféricas e Cafuné impactam na formação dos/as estudantes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para as Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), as universidades brasileiras devem instituir em seus planos de cursos e projetos institucionais, o ensino para as Relações Étnico-Raciais, devendo ser papel institucional possibilitar aos sujeitos uma formação cidadã e que valorize a importância das discussões com o trato para diversidade (Brasil, 2004). Contudo, entendemos que mesmo tendo dado passos longos frente ao que tange a promulgação de leis para a instituição das relações étnico-raciais nos espaços escolares e acadêmicos, vivenciamos fragilidades no que diz respeito à incorporação de maneira sistemática da presença dessas discussões nos currículos.

Nesta direção, a evidência de programas que abordem temáticas sobre relações étnico-raciais, se apresentam dentro desses espaços como importantes estratégias de ensino para uma formação acadêmica, pessoal e cidadã que contribua com a equidade étnico-racial e diversidade

nos espaços de Ensino Superior (OLIVEIRA, 2019). Nesta direção, tomaremos como objeto de estudo desta pesquisa, os programas que discutem as temáticas sobre raça e relações étnico-raciais, buscando analisar como suas ações têm alcançado os estudantes do Centro de Formação de Professores/as em sua formação acadêmica e cidadã, dentro dos espaços acadêmicos.

Vivemos em constante luta por uma sociedade que possa se constituir mais igualitária, democrática e inclusiva. No entanto, sempre nos esbarramos no racismo estrutural¹ existente no embate de ideologias de uma sociedade que ainda se mantém ligada e estruturada nos padrões eurocêntricos. Mesmo sendo tratada no século XVIII e XIX como mecanismo de superioridade e inferioridade, baseado no racismo científico, a discussão sobre raça precisa ser evidenciada e discutida enquanto construção histórica, social e política, assim como defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU) (MUNANGA, 2005).

O MNU foi um dos principais movimentos negros que se engajou na luta da população negra a favor de mudanças em relação aos problemas sociais, como preconceito, discriminações, além de romper com a marginalização do negro em setores políticos, educacionais e sociais. Para isso, o movimento negro tinha como ponto de partida a “raça”, elemento mediador de suas reivindicações. Esses emergiam mesmo antes da pós-abolição, como organizações de formas distintas, desenvolvendo atividades diversas de caráter cultural, formativa e educacional. Domingues (2007) aponta que a Frente Negra Brasileira, foi um dos movimentos que ganhou potência e se transformou em um movimento de massa. Em seguida, surge a União dos homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, que enfatiza a luta pela conquista da população negra aos direitos civis. Por fim, surge o Movimento Negro Unificado, que potencializa a luta a favor dos direitos civis da população, evidenciando e denunciando o racismo, na esperança de uma sociedade que possa se fazer plural e antirracista.

Para isso é necessário se pensar um processo de educação pautado na decolonialidade, um conceito que abre novos caminhos para mudanças, produzindo um novo modo de pensar que rompe com os modelos impositivos e tradicionais, que coloca como centro o pensamento eurocêntrico. O conceito de decolonialidade busca tornar visível a história daqueles que por muito tempo foram invisibilizados, tomando como princípio a valorização, o respeito às diferenças e o resgate à ancestralidade² da população negra.

¹ Para Silvio Almeida (2018) “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça.” (p. 29) Basta observarmos o domínio de homens brancos em instituições públicas e privadas, no qual há regras e padrões que direta ou indiretamente, dificultem a ascensão de negros ou mulheres nos espaços institucionais.

² Para Kimura (2022), a ancestralidade é um conceito amplo que possui múltiplos significados, embora esteja intrinsecamente ligada ao sentido de herança e ligação com os nossos antepassados. Já para Nogueira (2015) “A

É compreendendo a importância da educação como principal caminho de uma educação para a diversidade que tomamos como campo de estudo desta pesquisa, o Centro de Formação de Professores/as – CFP, Campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, localizado na cidade de Amargosa, região sudoeste do Recôncavo Baiano. Amargosa, assim como outras cidades³ após a criação da UFRB, passa a sediar um campus desta instituição, que traz consigo avanços em termos socioeconômicos, culturais e científicos.

A UFRB surge com a missão de responsabilidade social com a comunidade local, para isso se apoia no quadrupé universitária: ensino, pesquisa, extensão e políticas afirmativas (ROCHA, 2019). Instalada no recôncavo baiano, região predominantemente negra, que traz marcas duras e sofridas do período colonial, mas se ressignifica com seus costumes, culturas e diferentes etnias presentes nesta região. Nesse ínterim, a UFRB se torna uma das universidades mais negras em seu corpo estudantil, sendo o campus de Amargosa um dos que abriga mais de 80% dos discentes que se autodeclaram negros e pardos, de acordo com as pesquisas de Bonina (2016).

Diante das evidências de uma instituição marcadamente negra, que visa em seu princípio a formação de sujeitos para a docência, como se destaca o caso do CFP. Como objetivos específicos compreenderemos: a) Caracterizar os programas cadastrados no CFP/UFRB que realizam ações extensionistas sobre a temática das Relações Étnico-Raciais; b) Identificar por meio dos coordenadores/as dos programas: Pet Afirmção, Poéticas Periféricas e Cafuné, as atividades de extensão desenvolvidas no Centro de Formação de Professores/as; c) Analisar, por meio dos estudantes do CPF, como as ações extensionistas realizadas pelos programas impactam na formação acadêmica para relações étnico-raciais.

Nesta direção, este estudo discorre o seu primeiro capítulo apresentando uma breve introdução acerca do que se destina a esta investigação, além disso, aponta caminhos de construção que levaram ao objeto em estudo. Por fim, também apresenta os caminhos metodológicos que serão base desta investigação.

O segundo capítulo deste estudo, tece caminhos que levaram a existência da extensão universitária no Brasil, buscando evidenciar como o conceito de extensão mudou ao longo do tempo, diante das mudanças educacionais do Ensino Superior. Ainda neste capítulo, discutiremos a trajetória de criação da UFRB, com a elaboração do Programa de Apoio a planos

ancestralidade é um traço comum que se pode estabelecer com a maior parte das diversas culturas existentes em África. Os ancestrais, além disso, parecem estabelecer a ligação entre estes homens e mulheres do mundo contemporâneo com a África mítica” (p. 174), algo muito semelhante ao útero da mãe.

³ Cachoeira, Cruz das Almas, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus.

de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e a multicampia, fazendo um paralelo com o lugar onde ela se localiza, o recôncavo baiano, região marcada pela cultura negra. Após, apresentaremos um breve histórico sobre a criação do campus do CFP em Amargosa, discorrendo sobre a história da fundação da cidade que nos apresenta uma vasta riqueza econômica e cultural. Traçamos, também neste capítulo, uma breve análise sobre a extensão na UFRB, atrelando as ações que têm sido desenvolvidas no campus, principalmente no que tange às temáticas voltadas para o ensino das Relações Étnico-Raciais.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre a extensão universitária e a formação acadêmica, analisando como o CFP tem desenvolvido essas ações. Traçaremos também uma análise sobre o perfil dos estudantes da UFRB, analisando alguns fatores que influenciaram a implementação das Políticas Afirmativas nesta instituição e a criação de uma pró-reitoria voltada para o assunto.

No quarto capítulo, caracterizamos algumas ações que são desenvolvidas pelos programas de extensão: Pet Afirmção, Poéticas Periféricas e Cafuné. Para tanto, utilizamos os relatos dos coordenadores/as, identificando a amplitude dessas atividades na comunidade local e no Centro de Formação de Professores/as. Além disso, descrevemos as percepções dos estudantes sobre as ações desenvolvidas pelos programas, buscando entender se tais atividades impactam ou não em sua formação acadêmica.

1 DIÁLOGO ENTRE RELAÇÕES RACIAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Neste capítulo, trataremos das discussões sobre raça e educação nos espaços de ensino superior, tomando como ponto de partida as reivindicações do Movimento Negro Unificado, por uma educação antirracista e igualitária, que permita não apenas o acesso da população negra nos espaços acadêmicos, mas que os currículos e suas estruturas valorizem as culturas negras e afro-brasileira. No segundo ponto, realizamos uma análise dos currículos de formação docente com vistas para as relações Étnico-Raciais, traçando caminhos já apontados por autores como Gomes (2001), Moreira (2021), Caprine (2021) e Quijano (2005), acerca de um currículo decolonial e multicultural.

1.1 RAÇA E EDUCAÇÃO: ENEGRECENDO A UNIVERSIDADE

Para Davis (2013), em seu livro “Gênero, Raça e Classe”, a população negra, mesmo diante das crueldades do período escravista, logo percebeu que o acesso à educação era a chance de libertação e emancipação. O povo negro entendeu que era necessário lutar pela terra, por seus direitos na política e, principalmente, pelo acesso a educação, no qual foram privados por séculos.

A educação, bandeira principal da população negra, agora passa a ser também palco de manipulação das estruturas coloniais. Teorias racistas dominantes, como a ideologia sustentada de que a população negra era considerada inferior em relação às outras raças, alimentam não só o racismo científico, mas também feria o direito de um povo que, desde sua ancestralidade, eram grandes intelectuais que ansiavam pelo direito à educação. Com o suposto fim da escravidão, a ciência surge como base de sustentação dos interesses dos grupos considerados dominantes que tinham um único desejo de manter, com base nas diferenças e no conceito de raça enquanto aspecto biológico, a desumanização dos povos negros e africanos.

O ideal de civilização europeia, se disseminou em diferentes fases durante o século XIX. Em meados deste período, são sustentadas as ideias poligenistas, versão que defendia os fatores biológicos como fundamentos comportamentais dos seres humanos. Essas interpretações deram vazão a teorias como a frenologia, que tinha como base sustentações baseadas na diferença a partir do tamanho e formato do crânio humano (SCHWARZ, 1993, p. 48). Seguindo no mesmo viés, surge a antropologia criminal, sustentada por Cesare Lombroso, afirmando que os fatores para a criminalidade estavam ligados a algo físico e a questões de hereditariedade. Além disso, os estudos do crânio humano como forma de sustentação da desigualdade, foram utilizados em estudos sobre doenças mentais, muitos associados à loucura como degeneração humana.

Ainda naquele século, em 1859 surge a teoria darwinista, com a divulgação do livro “A teoria das espécies”, que sustenta a evolução da origem da humanidade, por meio de uma perspectiva poligenista. As raças e grupos humanos passam a ser hierarquizadas, se sustentando nos aspectos fenotípicos e delimitando, assim, quais grupos eram considerados evoluídos mentalmente e moralmente. A sustentação dessas teorias racistas, deram vazão a outras, quando em meados do século XX, a população europeia que, historicamente se fez sustentar como mais elevada entre as outras, defende, no Brasil, a sustentação de branqueamento da raça. Logo mais, essa tese passa a ser negada e a miscigenação passa a se tornar algo proibido. O que tinha que ser evitado neste momento, era a degeneração racial e social, sendo os brancos considerados o

tipo puro a ser perpetuado e, eis que surge a eugenia, teoria que se sustentava na erradicação das populações consideradas inferiores, por meio da não reprodução.

Todas essas ideologias deram sustentação às diferenças com base na raça, apontando até os dias atuais, marcadores de desigualdades em diversos setores da sociedade, principalmente na educação formal. Estudar era um privilégio para poucos e, assim como destaca Davis (2013), este era um setor que se constituía no ideário europeu, as escolas e as universidades de Ensino Superior eram direcionadas à elite branca brasileira. Temos, como exemplo disso, as primeiras escolas brasileiras do século XIX, destinadas para a alta sociedade eurocêntrica e aos filhos e filhas dos senhores de engenho (FERNANDES, 1920).

Com a ampliação do acesso às chamadas Escolas Superiores, uma nova visão de educação começa a se moldar, o acesso que apenas era permitido aos estudantes oriundos do Colégio Pedro II, passa a ser alargado, sendo que estudantes de outras instituições, passam a ter acesso às universidades, permitindo o começo de uma pluralização. No entanto, mecanismos de afunilamento para a entrada foram criados e, além disso, o público celetista e privilegiado ainda era o mesmo. Em 1911, é criada uma Lei orgânica com intenção de reduzir ainda mais o acesso às Escolas Superiores e, com esta Lei, são criados exames de admissão para garantir o seu ingresso, o que beneficiava ainda mais as classes bem abastadas. Para tanto, os exames de vestibular tinham um caráter intencional, eram elaborados com conhecimentos que favoreciam somente uma parcela da população, se tornando um meio de acesso excludente e eficaz para a sociedade dominante da época (COLEN, 2019).

No início do século XX, novas perspectivas surgem, universidades são criadas a partir da fusão das chamadas faculdades isoladas. As capitais do país passaram a sediar campus do Ensino Superior, que eram mantidos pelo governo e mantinham a mesma linha de acesso e privilégio de público. Em 1946, se criaram novas instituições federais, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (COLEN, 2019). Neste momento, passa-se a pensar na ampliação de vagas de acesso, porém ainda não há mudanças no que se refere ao acesso democrático para todos.

Neste cenário, o acesso ao Ensino Superior passa a ser manutenção de exclusão e desigualdade, diante do racismo evidente, que foi sustentado pelas ciências do século XIX e que deram vazão a um projeto inicial de educação que apenas beneficia a manutenção do racismo estrutural. Colen (2019) destaca que a Educação Superior, por muito tempo, se constituiu como privilégio do grupo branco, senhoril e patriarcal, um momento da história em que a cor da pele era o seu principal marcador social, o negro no mundo dos brancos, assim como foi descrito por Fernandes (1920): “foram reduzidos a uma condição marginal, na qual se viram mantidos até o

presente” (Ibidem, 1920, p. 62).

A estrutura desta ordem social passa a mudar, quando, em meio ao protagonismo do Movimento Negro, provoca as estruturas políticas com intenção de mudanças e benefícios para a população negra. Políticas públicas e educacionais pensadas apenas por um grupo são questionadas, principalmente as políticas de acesso ao Ensino Superior; esta população vivencia um momento da história de enfrentamento frente a dominação colonial. O povo negro, que muito ansiava pelo acesso à educação formal, passou a viver, na década de XX, o começo de acessos a espaços que, por muito tempo, foi negado. Para que mudanças ocorressem, lutas e organizações coletivas foram planejadas, com destaque para a criação de uma escola fundada pela Frente Negra Brasileira, uma organização com viés educacional que foi expandida em diversos estados como Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul (COLÉN, 2019). Nelas, eram promovidos para a população negra, aulas de música, esporte, instrumentação e alfabetização. Eram diversas as ações que também tinham como ponto central, impulsionar a população frente às mobilizações e ações políticas, pois era um momento de formação e enfrentamento diante das estruturas opressoras.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), também teve importante papel no que diz respeito a educação dos negros. Assim como aponta Fernandes (1920), esse era um caminho revolucionário, pois era por meio do TEN que a negritude associada a poesia e a dramaturgia, ganhava vida e ressignificava o lugar do negro da sociedade, valorizando a cultura africana e tornando esse espaço formativo, movimento para revolução. A arte, era então, espaço de denúncia diante das desigualdades sofridas cotidianamente e a educação era sua principal pauta; homens e mulheres, que, por muito tempo tiveram seu acesso negado, agora passam a resgatar sua identidade racial e a lutar de forma coletiva contra a ordem social vigente.

Um das principais pautas de luta era a implantação de políticas educacionais, como a criação de Ações Afirmativas para a população negra, que viessem a corrigir a desigualdade existente para o ingresso nas universidades. Estava em pauta, neste momento, o fomento a democratização da universidade. As Ações Afirmativas, eram para os Movimentos Negros, uma forma de enfrentamento das desigualdades de acesso e permanência no Ensino Superior. É uma política que não só surtirá ação no campo educacional, mas também surtirá efeito nas diversas esferas sociais. Para Gomes (2003), as Ações Afirmativas são:

Um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas

possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou (p.222).

Nesta direção, as Políticas de Ações Afirmativas se configuram como uma importante ponte para a democratização do acesso à educação, além de evidenciar as desigualdades raciais existentes e de reparar os danos causados a uma população que, por muito tempo, viveu às margens da sociedade com poucas perspectivas futuras (FLORESTAN, 1920). É por meio dos Movimentos Sociais Negros, que essa população passa a tomar as rédeas do seu lugar na sociedade, denunciando o racismo, reivindicando políticas públicas, ressignificando sua cultura e politizando homens e mulheres a se mobilizarem. A reconstrução do conceito de raça foi uma das importantes provocações feitas pelo Movimento Negro .

Munanga (2005) aponta de forma maestral como este conceito foi se tecendo. Esta categoria social, política e cognitiva, assim como outras, foi se moldando ao longo da história. Pensando como período temporal o processo de colonização, o conceito de raça se configura como parâmetro racista, classista e de sustentação para a manutenção de superioridades e inferioridades entre grupos. Assim como toda ideologia, o conceito de raça carrega consigo simbolismos, porém não vamos nos ater às sustentações defendidas no século XIX, que ainda reverbera nas estruturas sociais atuais.

Raça será discutida aqui como conceito redefinido pelo MNU, que de forma histórica, rompe com as interpretações ideológicas já existentes sobre a ordem racial e social instaladas pelo processo colonizador. Raça passa a ser entendida enquanto conceito social e político. Munanga (2005) ainda aponta que, biólogos antirracistas, chegaram a apoiar a ideia de extinção do conceito, porém, é nele que os movimentos sociais se apoiam para evidenciar como o racismo opera em nossa sociedade e de que forma, mesmo este sendo atualmente entendido como conceito político, se destaca como um marcador de exclusão social. É preciso ressignificar os conceitos, mas também denunciar o racismo existente por consequência do processo histórico de desumanização vivenciado pela população negra.

Gomes (2012) destaca que as discriminações existentes na sociedade brasileira não estão só ligadas a aspectos culturais, mas também é voltado aos aspectos físicos e fenotípicos de um determinado grupo racial. É exorbitante como a aparência física ainda determina questões de superioridade entre as raças, “vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória”(GOMES, 2012, p. 46). Nessa direção, evidenciar a discussão em torno das raças é denunciar o racismo estrutural presente em nossa sociedade, que se esconde

em meio a negação daqueles que acham que no Brasil não há desigualdade, não existem diferenças e todos somos iguais. Vivemos em nosso país um abismo racial (GOMES, 2012), fruto de uma estrutura racista e colonial, da qual, é a população quem acaba sendo marginalizada e privada dos mecanismos de ascensão social, como era o caso da educação, sendo essa a ser uma das principais pautas do Movimento Negro .

Além das novas redefinições diante de alguns conceitos, o MNU busca, frente às lideranças políticas, o acesso à educação formal, pois esta era uma porta de ascensão social e superação da exclusão decorrente do racismo existente em nossa sociedade. Logo, os movimentos sociais e militantes intelectuais da época, percebiam que não só era necessário lutar pelo acesso à educação, mas também se fazia urgente protagonizar uma educação que introduzisse a cultura negra e africana como pauta. Nosso sistema educacional foi pensado e elaborado pela elite branca brasileira, que, historicamente, defendeu o branqueamento social e a manutenção das desigualdades, havendo apenas o predomínio de uma cultura, que não a afro-brasileira.

De acordo com os estudos de Santos (2005), a educação formal não só buscava seguir os padrões europeus, como também descaracterizava o continente africano e inferiorizava a população negra. Assim como aponta Abdias do Nascimento (1978, p. 95), “se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, na sociedade brasileira?”, se as escolas reproduzem o modelo norte-americano e nega a essa parcela da população o conhecimento de sua própria história. O autor ainda denuncia que, não só a educação básica reflete esse modelo, mas as próprias universidades também se constituem como um mundo branco, onde apenas a mínima parcela de negros tinha acesso e ressalta que “falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros” (Ibidem, p. 95).

Nessa direção, pautas como a reformulação dos currículos escolares que busquem valorizar a cultura negra e afro-brasileira, a implantação de disciplinas sobre história da África e cultura indígena, medidas de reparação contra discriminação racial, melhores condições de acesso ao ensino e participação efetiva da comunidade negra na elaboração dos currículos desde a Educação Básica ao Ensino Superior (SANTOS, 2005; HASENBALG, 1987), se apresentam como importantes pontos a serem discutidos. Além dessas pautas, tantas outras reivindicações foram colocadas em discussão, como a reestruturação dos livros didáticos, que quando não abordava a cultura negra, a apresentava de forma estereotipada.

Muitas foram as reivindicações frente ao governo e várias foram as leis elaboradas e sancionadas, mas daremos destaque aqui à Lei 10639/03. Sancionada pelo Presidente da

República Luiz Inácio Lula da Silva, esta, visa alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), passando então a contemplar que se torna obrigatório que, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Além disso, a lei também traz apontamentos como a qualificação de professores/as sobre a discussão para as Relações Étnico-Raciais e a reestruturação do currículo escolar, com vistas a uma educação antirracista e com enfoque para a diversidade.

Vale destacar que a década de 2000 foi um período importante, no que diz respeito às diversas implementações de mudanças no campo educacional. Pode-se considerar que grande parte das pautas reivindicadas foram atendidas, uma delas era o acesso da população negra ao Ensino Superior. Sendo uma pauta de longas datas do Movimento Negro, é após a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, que o Brasil passa a reconhecer que há desigualdade racial no país e que era necessário se pensar em políticas de reparação para esse grupo. A partir disso, o governo passa a ter um olhar atento sobre a implementação de ações afirmativas, exemplo disso foi o lançamento do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), realizado pelo Presidente Lula no ano de 2004, que tinha como intenção o acesso de estudantes em universidades privadas, por meio de ações afirmativas que permitissem uma democratização do acesso ao ensino superior, para as populações que foram excluídas desse direito.

Nas universidades, essas políticas que sempre foram pauta de discussão do MNU, passam a vigorar no ano de 2003 e se ampliam em meados de 2012, com a aprovação do projeto de lei que 12.711/2012, que trata do ingresso nas universidades públicas de ensino superior, com vistas para a normatização das políticas afirmativas em todo o sistema público federal de ensino.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados negros, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de negros, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

É em meio a essas conquistas que o recôncavo baiano também ganha sua primeira universidade federal, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Considerada uma das

universidades mais negras, a UFRB preza em seu regimento (UFRB, 2005), a utilização de ações afirmativas como forma de ingresso. A concretização desses direitos, não só impacta no perfil racial desta universidade, como também visa corrigir desigualdades latentes, pois o acesso ao ensino superior passa a ser uma realidade do povo do recôncavo baiano, umas das regiões mais afetadas pelo processo de colonização. Vivemos uma época de reconhecimento da necessidade de pensar nas questões que cercam a discussão sobre raça, principalmente dentro dos espaços universitários. Não basta apenas que esse espaço se pinte de negro, é necessário que haja discussões sobre a valorização da cultura negra e a propagação de ações pedagógicas curriculares antirracistas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), ressalta a necessidade de uma educação para relações étnico-raciais, que vise o reconhecimento da diversidade e da cultura negra nos espaços de ensino, porém isso não depende somente de condições físicas ou materiais, é necessário que haja um trabalho coletivo social, principalmente no que diz respeito aos processos educativos escolares, aos currículos dos cursos de graduação no Ensino Superior e a mudanças éticas que se transcendam em todos os espaços.

Nessa direção, raça e universidade devem andar alinhadas e essa é uma pauta que sempre estará em debate, pois ainda precisamos galgar uma educação antirracista e menos desigual. Conquistas foram alcançadas, através do Movimento Negro; políticas de promoção da igualdade racial, nos diferentes espaços, foram implementadas e muitos foram os ganhos para a população negra, que ainda precisam ser expandidos, pois há muito o que lutar e o que conquistar para minimizar todo tempo perdido pelos negros brasileiros.

1.2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

[...] não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e a sua formação (MOREIRA, 2001, p. 2).

São inúmeras as reflexões sobre currículo, porém de nada é válido se não pensarmos esse debate de forma atrelada ao desenvolvimento do/a professor/a, sua formação e aperfeiçoamento para desenvolvimento de sua prática educativa. Essa, inclusive, foi uma das primeiras visões postas pelo Movimento Negro da época, pois não só era necessário acesso,

mas também havia a urgência de mudanças e novas implementações, no que diz respeito ao professorado e sua prática, sendo necessário se pensar no currículo das formações docentes. (MOREIRA, 2001)

No ano de 2003, mudanças significativas passam a emergir, mediante às cobranças dos movimentos sociais. Leis, como a 10.639/03 e, logo após, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2003; 2004), apontam reflexões sobre o enfrentamento ao racismo, a valorização da população negra e africana e a necessidade de se pensar em um currículo decolonial. O debate sobre a formação de professores/as para relações raciais começa a se apontar nas DCNs (2004), que abordam pontos específicos em sua redação sobre a introdução de conteúdos e atividades curriculares que pautem as diferenças, debatem o racismo, a etnia, cultura e multiculturalismo nos espaços de formação docente, por meio de componentes e atividades curriculares nos cursos de formação superior.

Em 2006, é elaborada as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), que apontam a necessidade de capacitação dos profissionais de educação para a efetiva inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos, “assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais” (p. 126). Nessa direção, ainda que haja inconsistências no que se refere às suas práticas, as orientações e legislações apontam caminhos com base na lei da importância e obrigatoriedade de um currículo antirracista.

Esses foram ganhos que deram impulso a vias de transformações epistêmicas e de enfrentamento a um currículo hegemônico e eurocêntrico. Para Moreira (2001), na sociedade multicultural em que vivemos, é necessário se pensar em currículo e formação de professores/as, é preciso valorizar as diversas visões de mundo, as diversidades culturais, religiosidades e etnias que fazem parte da sociedade. Numa perspectiva multicultural, o currículo possui um caráter emancipador e, no âmbito da formação, essa ação não é diferente, pois é necessário instruir sujeitos sensíveis ao trato com a diversidade racial e que saibam lidar com as questões sociais que refletem no dia a dia ação docente.

Destarte, faz-se importante pensar sobre o que é o currículo e quais os seus desdobramentos no campo da educação. Assim como aponta Moreira (2001), “a literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra currículo” (p. 3). Este possui diversas vertentes, pois o currículo que é compreendido enquanto experiência de aprendizagem, como conteúdos, planos e estratégias de objetivos educacionais,

além de também ser associado a avaliação, não se pode desconsiderar que esse, tem como base principal, o conjunto de conhecimentos ofertados. Todo esse leque de significados sobre o que compõe o currículo é o que o torna diverso, sendo sua base e principal matéria-prima o conhecimento (MOREIRA, 2001). Vale ressaltar que esta centralidade no conhecimento já foi muito discutida por diversos autores como Moreira (2001) e Caprine (2016) de forma crítica, quando se é pensado em currículo enquanto disputas de poderes. Este instrumento basilar no campo educacional, passa a ser via de mão única, quando apenas um grupo é beneficiado e suas ideologias são contempladas, construindo, a partir disso, identidades legitimadoras e dando vazão ao que chamamos de currículo hegemônico (CAPRINE, 2016).

No pensamento curricular crítico contemporâneo, a percepção sobre currículo parte de um projeto que valoriza a dimensão humana do sujeito (PACHECO, 2009). Nesta teorização, são valorizados aspectos como a cultura, conhecimento, poder, identidades dos sujeitos envolvidos e suas relações com o mundo em que vivem. Nesta perspectiva, Pacheco (2009) aponta que:

o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade (Pacheco, 2009, p. 12)

Esta visão crítica sobre currículo, nos leva a refletir este campo enquanto projeto de construção subjetiva e interpessoal. Não há como pensar em currículo sem valorizar as particularidades dos sujeitos envolvidos, na sociedade e no mundo em que vivem. No entanto, vale ressaltar que mesmo sendo esta uma percepção crítica e pós-crítica, defendida por autores da modernidade, ainda tem como ponto central os ideais ocidentais.

Nesta lógica, como subversão ao currículo hegemônico e eurocêntrico, os movimentos sociais, defendem o conceito de currículo decolonial. Para Quijano (2005), estudioso decolonial, todas as outras teorias de currículo, acabam dando vazão a aspectos padrões da sociedade ocidental que são: o eurocentrismo, capitalismo e colonialidade do poder. A concepção do conceito de raça, enquanto hierarquização e classificação de grupos que, por motivos biológicos e fenotípicos, eram considerados superiores e inferiores, é o que determina o processo de colonialidade, escancarando as relações de poder, dominação e opressão. Assim como aponta Ribeiro e Gaia (2021), os povos considerados subalternos, neste caso, a população negra e indígena, não tinham seus aspectos culturais e identitários valorizados, pelo contrário, na cultura ocidental apenas os aspectos da população branca eram valorizados e isso se reflete

no que diz respeito aos conhecimentos e a sua construção.

O capitalismo é um outro aspecto da cultura ocidental. Quijano (2005) destaca que raça e trabalho sempre estiveram articulados, impondo divisões desiguais com base nos aspectos raciais. Aos subalternizados, cabia o trabalho escravo; já aos brancos, eram destinados serviços remunerados, o que demonstra uma colonialidade do trabalho, com base em divisões específicas, tomando como aspecto central, a raça enquanto conceito biológico. “Essa colonialidade de controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial. Em outras palavras, determinou a geografia social do capitalismo” (QUIJANO, 2005, p. 115).

Neste sentido, assim como o trabalho, a hegemonia europeia ocidental, por muito tempo deteve o predomínio da cultura e da produção de conhecimento, além disso almejavam o alcance da racionalidade e da modernidade e, para isso, defendiam a construção de um conhecimento baseado em teorias racistas, pensadas e defendidas por um grupo seletivo de especialistas que segregavam, invisibilizavam e inferiorizam os demais grupos. Esta concepção de conhecimento, conseqüentemente, interfere no currículo educacional nas dimensões tradicionais⁴ e tecnicistas⁵, já os conceitos modernos de currículo, abordam uma perspectiva emancipadora, voltando sua base para a subjetividade e particularidades do sujeito, porém, ainda assim, são concepções pensadas por estudiosos que reproduzem o pensamento ocidental.

Diante disso, autores que trazem uma nova visão como a perspectiva decolonial, um conceito que se embasa a partir das vozes silenciadas pelo mundo moderno, tendo como objetivo questionar o modelo eurocêntrico e ocidental de ciência enraizado em nossa sociedade (RIBEIRO E GAIA, 2021). Esse olhar que emerge de grupos intelectuais do Sul do mundo, amplia nossas lentes e denuncia o racismo epistêmico⁶ que, por meio da ciência branca, constrói hegemonias e silenciamentos.

A decolonialidade denuncia a necessidade de pensar que o processo de colonialismo não é um fato acabado, pelo contrário, este apenas adquiriu outras formas e se perdura no imaginário

⁴ Para Ribeiro e Gaia (2021) “Na concepção tradicional de currículo, o conhecimento eurocêntrico atua deslegitimando os conhecimentos que não fazem parte da racionalidade moderna, direcionada para a civilização de corpos e mentes. O saber é apresentado de forma fragmentada e sua legitimidade não pode ser questionada” (p. 6).

⁵ Nesta concepção “o currículo se torna instrumento eficaz para o controle e a homogeneização. O conhecimento e a organização da educação se voltam para os interesses do mercado de trabalho e para a manutenção da ordem” (Ribeiro e Gaia, 2021, p. 6).

⁶ O conceito de *epistemicídio*, se estrutura a partir da negação de produção de conhecimento de povos não europeus. Todo e qualquer saber que não seja pautado pelo colonizador, não é algo válido. Para Santos (2010) “sem considerar o racismo epistêmico, não é possível compreender os múltiplos efeitos do epistemicídio na desqualificação de saberes, das formas de organização da vida e na destituição ontológica de humanidades desconsideradas”. (p. 23)

social. Assim como destaca Oliveira e Lucini (2021) “a atitude decolonial é o “grito de espanto” que ocorre individualmente, ou seja, é a atitude do próprio sujeito, frente ao horror da colonialidade, em busca de mudanças quanto às colonialidades do saber, do ser e do poder”. Nesse sentido, buscamos trazer à luz, às reflexões acerca da formação de professores/as e as discussões para relações étnico-raciais, por meio de um currículo decolonial, que tenha como base a valorização de grupos que, por muito tempo, foram apagados e silenciados.

Para Gomes (2001), é importante se pensar em um processo de formação de professores/as que amplie os olhares para as questões de raça e identidade. Para isso, é necessário debates, conflitos e diálogos para que a superação do padrão europeu de conhecimento não fique apenas no campo do desafio, mas que seja algo possível de se alcançar, passando a ser desenvolvida no currículo e na formação docente, bem como, conseqüentemente refletida em suas práticas educativas. A compreensão da discussão sobre raça, a superação do modelo europeu como belo e superior e a defesa da ideia de raças, enquanto discussão política e social (MUNANGA, 2006), são, para Gomes (2001), debates formativos necessários, principalmente para uma possível ruptura epistemológica, no que diz respeito ao alcance de uma educação antirracista e ao projeto de um currículo decolonial nos cursos de formação de professores/as .

Assim, é preciso ressignificar a história que foi construída e questionar os estereótipos criados sobre a África e a população negra brasileira. Efetivar, nos espaços educacionais, o que demanda as Leis e as Diretrizes, fruto das reivindicações dos movimentos sociais negros, é um passo importante. Desdobramentos, no que dizem respeito às discussões sobre raça na pesquisa acadêmica, na literatura e nas ações de extensão, são passos fundamentais para um currículo que vise a diversidade racial e que possibilite, dentro dos espaços formativos de educação, meios para que uma educação para relações étnicas aconteça.

Nos estudos de Gomes (2001) sobre formação de professores/as para diversidade étnico-racial, a autora aponta que, em diversos estados brasileiros, as instituições de Ensino Superior vêm se articulando, visando a implementação do que demanda a Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, além da ampliação das discussões nas atividades curriculares e extracurriculares, como minicursos de extensão e aperfeiçoamento sobre o debate racial. Outras iniciativas, como a oferta de cursos e a realização de disciplinas, simpósios e seminários, rodas de conversa e estudos com literaturas voltadas para as discussões, ampliam o acesso aos debates voltados para a diversidade étnico-racial. No entanto, mesmo com todos os avanços, a autora aponta que ainda não é o suficiente:

Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um momento de

reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário (GOMES, 2001, p. 107).

Este lugar secundário, que é destinado as questões sobre raça, diversidade e gênero nos currículos dos cursos de graduação dão a essas temáticas pouca visibilidade nos espaços de formação superior. Vale ressaltar que os cursos de formação ainda possuem uma estrutura fechada, muito voltada para o caráter disciplinar, determinando, a apenas uma disciplina do curso, a função de formação sobre temáticas tão caras que estão intrínsecas em nossa sociedade e, conseqüentemente, nas salas de aula da educação básica. Esses apontamentos, nos levam a refletir sobre o caráter conservador dos currículos e em como ainda são muitos centrados em conteúdos desconectados das realidades dos sujeitos.

Caprine (2021) e Moreira (2001) defendem que, para que haja mudanças no processo de formação de professores/as para uma educação multicultural⁷, é preciso encarar o/a professor/a como intelectual transformador/a. Para isso, é necessária uma formação centrada nas questões que emergem do espaço escolar e que parta da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos. Para os autores, um/a professor/a intelectual transformador, que é capaz de ter um olhar atento sobre a emancipação dos sujeitos, também defenderá em suas práticas o multiculturalismo e as diversas identidades dos sujeitos ali presentes.

Nesta perspectiva, o/a professor/a deve ser encarado enquanto sujeito produtor e legitimador de práticas sociais, políticas e pedagógicas, que busquem se empenhar com as questões sociais e com o contexto no qual estão inseridos, visando a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu lugar no mundo. É por meio de um/a professor/a intelectual que será possível construir uma sociedade com sujeitos capazes de problematizar diferentes visões de mundo e que consigam encontrar, dentro dos espaços formativos de educação, o acesso à sua história, podendo construir identidades e pertencimentos sobre sua cultura, além de se sentirem parte do contexto em que está inserido. Para Caprine e Deorce (2018) “o professor concebido como intelectual transformador veicula a chamada “memória perigosa” e traz os “silêncios” dos currículos oficiais, aspectos fundamentais para uma proposta de formação de docentes comprometidos com o Multiculturalismo” (Caprine; Deorce, 2018, p. 11). Nesta perspectiva, a formação de professores/as intelectuais engajados numa perspectiva multicultural, visa a busca

⁷ Para Caprine (2021) - A Educação, no contexto do Multiculturalismo, é o caminho para a construção de uma sociedade multicultural. “Uma Educação comprometida multiculturalmente é aquela capaz de proporcionar o repensar sobre ações cotidianas de discriminação e de preconceito e de questionar o monoculturalismo e o etnocentrismo presentes na sociedade, inclusive na escola.” (p. 6)

de sujeitos preparados para lidar em sala de aula com questões sociais, como o racismo, as discriminações, os debates sobre gêneros, dentre outras temáticas que são fundamentais a serem debatidas, para que de fato, haja caminhos de construção para uma educação antirracista.

Outro caminho necessário a ser levado em consideração no processo de formação de professores/as , é a subjetividade desses sujeitos em seu percurso de formação. Precisamos lembrar que estes profissionais também são seres socioculturais, com trajetórias de vida, experiências, identidades e representações construídas, que podem, inclusive, influenciar em suas práticas. Como destaca Caprine (2021), em algumas circunstâncias, essas concepções de mundo devem ser questionadas e desveladas para que estes profissionais não venham a reproduzir desigualdades. É também nesse movimento de construção e desconstrução que o processo de formação de professores/as deve possibilitar, aos futuros educadores, acesso a discussões sobre raça e diversidade étnico-racial, fazendo com que esses sujeitos construam novos significados às suas trajetórias formativas e pessoais.

Dar aos professores/as suporte e subsídio, colocando-os em contato com as discussões para as relações étnico-raciais é um caminho para a formação de profissionais sensíveis à causa e que venham desempenhar em suas práticas, ações antirracistas e um ensino para as relações étnico-raciais. Gomes (2005) destaca que no processo de formação de professores/as , as discussões teóricas sobre raça, identidade, racismo, diversidade, precisam estar atreladas com experiências práticas – as atividades de extensão são um exemplo disso. Faz-se necessário que as instituições promovam, além dos componentes curriculares, vivências sobre as questões raciais, fora dos muros das universidades, propondo aos professores/as planejarem e atuarem com a comunidade sobre ações de combate ao racismo e o desenvolvimento de práticas que permitam a valorização das diferentes culturas. A autora ainda enfatiza que, “dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores” (Ibidem, 2005, p. 149). Nesse sentido, o contato com os grupos culturais, com a comunidade negra, tradicionais e com grupos religiosos, se configuram como importantes espaços formativos, carregados de conhecimento e com práticas vivas de ações cotidianas.

Diante dos caminhos apresentados, sob o olhar colaborador de autores como Gomes (2001), Ribeiro e Gaia (2021), Caprine (2021), Munanga (2005) e Quijano (2005), possíveis caminhos têm sido debatidos para o alcance de uma formação para as relações raciais, com base numa interpretação decolonial. Para isso, alguns passos já têm sido dados, como a efetivação das leis e o cumprimento de disciplinas obrigatórias nos cursos de Ensino Superior, principalmente quando se trata de formação de professores/as . Vale ressaltar que, mesmo que essas implementações aconteçam de forma insuficiente, ainda é um importante passo dado

frente às lutas e reivindicações para o rompimento de um currículo hegemônico e eurocêntrico.

Por muito tempo, a história da população afro-brasileira foi considerada irrelevante pela colonialidade, consequência disso foi o seu apagamento por séculos. Os currículos tradicionais que buscavam ressaltar apenas um grupo racial, escancaram evidências de que o Brasil é um país que sustenta o racismo estrutural e, se a educação é o ponto chave para que haja mudanças estruturais nessa sociedade, ela precisa ser pensada de forma democrática, isto é, pautando o fortalecimento de um currículo para diversidade racial tanto nas universidades, quanto nas escolas brasileiras, no intuito de formar uma sociedade mais justa e democrática. Assim como apontam as DCNs (2004), propor uma formação de professores/as para relações étnico-raciais é criar estratégias que permitam uma educação para formação de atitudes, valores e posturas que visem a formação de cidadãos conscientes do seu pertencimento étnico-racial. Nesta direção, as DCNs destacam que:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores/as competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (DCNs, 2004, p. 11).

Neste sentido, as instituições de ensino superior devem buscar capacitar os profissionais de educação, respaldando-os e possibilitando o acesso às discussões, para que, de forma assertiva, possam incluir a história e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares. É necessário que tenhamos educadores capazes de romper com o racismo existente e de inserir dentro de suas práticas o debate de raça, diversidade e identidade, visando a transformação de realidades discriminatórias dentro dos espaços escolares (GOMES, 2001).

O conhecimento que nega as formas de existência do outro, deve ser questionado. Nada é único e válido, muito pelo contrário, o conhecimento é um campo vasto e diversificado que precisa ser sempre ressignificado. Quando os grupos e povos considerados subalternizados reivindicam mudanças frente ao conhecimento moderno ocidental, nada mais é do que a legitimação de um direito de grupos que, por muito tempo, foram silenciados e tiveram suas histórias conduzidas ao apagamento. Construir caminhos para uma educação antirracista é pensar em desconstrução de conhecimentos, é reelaborar currículos, se direcionando para uma perspectiva decolonial, reconhecendo aquilo que, por muito tempo, foi questionado pelo Movimento Negro, o direito ao nosso lugar no mundo, das vozes que, por muito tempo, foram caladas e do acesso que a muitos foi negado.

Para reeducar as relações étnico-raciais, requer professores/as qualificados no ensino

das diferentes áreas de conhecimento, que compreendam a importância de tais discussões, sendo sensíveis e capazes de possibilitar a construção de novos conhecimentos dentro dos espaços educacionais. Para isso, é necessário capacitação e uma formação não centrada apenas nas disciplinas obrigatórias, mas que também se ampare nas ações extracurriculares das universidades, como as ações de extensão, conferências, palestras, dentre outras atividades que colaboram para uma educação das relações étnico-raciais, principalmente daqueles que abrigam cursos de formação de professores/as .

A extensão sempre teve papel importante no que diz respeito a ampliação de saberes entre universidade e sociedade, promovendo uma educação humana e propondo novas concepções com vistas para um currículo decolonial. No próximo capítulo, analisaremos o processo histórico de implementação da extensão universitária no Brasil, à criação da UFRB, observando como as ações de extensão têm sido organizadas e desenvolvidas nesta universidade e no Centro de Formação de Professores/as/CFP, campo desta pesquisa.

2 CAMINHOS PARA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O Brasil é um dos países que possuem histórico tardio de criação das suas primeiras universidades, além disso, este, por muito tempo, sempre foi um dos espaços que servia a elite brasileira, quando não encaminhados pelas famílias para estudar em outros países. A população, por sua vez, além de sofrer com o período colonial, não tinha acesso a escolarização básica, tampouco ao Ensino Superior, sendo um ciclo que perdurou por muito tempo.

Para Dubeux (2018), entre 1891 e 1910, foram construídas as primeiras escolas de ensino superior, que deram origem às primeiras universidades e com elas, sempre esteve presente a prática da extensão. Ao passo que o Ensino Superior vai se reformulando, as universidades vão ganhando novas caras e se abrindo para as demandas dos movimentos sociais, a prática da extensão também passa por mudanças em seu conceito e do universitário. Vamos entender como esse percurso se deu, traçando um pouco da história da extensão brasileira nas universidades, delineando como recorte a criação e implementação da extensão na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Na história da universidade brasileira, a prática extensionista sempre esteve presente e vinculada com a sociedade. Segundo Gadotti (2017), ela surge na Inglaterra, em meados do século XIX, como educação continuada, destinada à Educação de Jovens e Adultos que não tinham acesso à universidade, em um formato de cursos oferecidos fora do horário de trabalho.

Essas ideias serviram como referência para as primeiras universidades brasileiras, que surgem entre os anos de 1912 a 1930, se pautando nas concepções americanas e francesas de universidades populares, desenvolvendo ações como prestação de serviços a alguém. É a partir dessas concepções iniciais que começam a se formar um dos primeiros conceitos de extensão, como função socializadora do saber produzido pela universidade com a comunidade externa. (SOUZA, 2010; GURGEL, 1984)

Entre os anos 1930 a 1968, vivenciamos o que Gurgel (1984) chama de período de experiências isoladas e da disseminação de ideias e desenvolvimento de ações, a partir dos movimentos sociais. Entre 1930 a 1945, vivenciamos a era Vargas, momento político em que várias reformas educacionais foram implantadas, em todas as etapas da educação, principalmente no Ensino Superior. Dentro deste período, também se destaca a criação do estatuto das universidades brasileiras, por meio do Decreto nº 19.851 de 11/04/1931, que traz apontamentos sobre a extensão nas universidades brasileiras. No entanto, sobre o Decreto, Dubeux (2018) aponta que, em seus artigos, a extensão é tratada como mecanismo para servir aos interesses de um grupo e não como via de mão dupla entre universidade e sociedade.

Nos anos de 1950, vivenciamos o processo de industrialização, período que exigia intensa mão de obra e, conseqüentemente, o aumento da demanda de operários qualificados. A universidade, neste momento, viu-se obrigada a atender tal demanda social, necessitando se reinventar, deixando de atender apenas a elite e criando meios para uma formação técnica que os novos tempos de produção exigiam (SOUZA, 2010).

Neste momento, há crescentes bandeiras de luta dos movimentos populares, que se apoiavam nas ideias Freireanas para configuração de uma universidade popular. Esses movimentos lutavam por uma extensão universitária que fosse comprometida com as mudanças sociais e os problemas locais. Após as reivindicações, começa-se a projetar o fortalecimento de uma universidade que pensasse no povo e nas demandas da sociedade, passando a extensão a ser pauta política (GURGEL, 1984). Pode-se afirmar que o Movimento Estudantil foi um dos principais movimentos que deu origem a Extensão Universitária no Brasil. Isso porque, historicamente, desde o período da colonização, já haviam movimentos jovens e estudantis em

prol das questões sociais e políticas, a exemplo das campanhas abolicionistas e de organizações como grupos de leitura com realizações de atividades artísticas (SOUZA, 2010).

De acordo com Souza (2010), essas articulações entre os estudantes foram se fortalecendo, passando a se tornar movimentos, que inclusive atuaram em diversos momentos da história do Brasil “Inconfidência Mineira, Campanha Abolicionista, Campanha Nacionalistas” (Ibidem, p. 24). Vale salientar que o Movimento Estudantil foi crucial na luta contra o Golpe Militar que a sociedade brasileira viveu em 1964. Nesse período, os estudantes passam a se organizar nacionalmente, criando e instalando a União Nacional dos Estudantes - UNE, um movimento estudantil organizado que assume e toma também para si a responsabilidade frente aos problemas que a sociedade brasileira vivenciava. Combater os ideais fascistas era uma de suas metas, pois existia, no meio estudantil, uma preocupação em assumir um compromisso com a sociedade e a “extensão universitária neste período da história da presença discente no cenário nacional, pode ser entendida como a participação dos estudantes nos movimentos políticos da época” (SOUZA, 2010, p. 27).

No entanto, esses ideais buscados pela UNE e também por outros movimentos sociais, passam a ser ameaçados pela ditadura, um período em que os movimentos sociais e estudantis são desconsiderados. Assim, como enfatiza Gadotti (2017), neste momento histórico, inicia-se um golpe contra a cultura, a Educação Popular e os ideais de uma sociedade que pudesse se fazer mais justa e acessível a camadas mais populares.

Nessa nova configuração, a extensão universitária passa a ser tratada como modelo tecnicista, “espalhando-se um clima de medo dentro das universidades com invasão de tropas armadas, censura de produções intelectuais entre outros acontecimentos” (ALMEIDA, 2015, p. 17). Vale ressaltar que, diante da oposição da UNE frente ao novo governo, ataques contra o movimento foram realizados e um deles diz respeito ao incêndio do prédio da UNE, ocorrido em 64, que acarretou a destruição de muitos documentos e arquivos (SOUZA, 2010). A partir disso, o movimento passa a ser caçado e vira alvo do governo, em consequência começam a viver na clandestinidade, em que os grupos se separam e passam a se articular de forma isolada. No entanto, isso não impediu que os estudantes continuassem atuantes politicamente e, os assuntos já voltados à educação, passam agora a ser uma das suas principais pautas. Suas principais ações se voltavam agora contra a chamada Lei da Reforma Universitária, nº 5.540/68, implementada pelo governo, que tinha como propósito, impor um regime educacional autoritário, intimidando a autonomia universitária, além da repreensão político ideológica, intervenções militares em instituições universitárias, censura e perseguição de estudantes e professores/as (CUNHA, 2002).

Apesar das várias reivindicações estudantis, ocupando universidades e apresentando propostas, o governo resolveu atender a pouquíssimas pautas apresentadas. No entanto, apenas foi concebido aquilo que não fugia do seu ideal de governo; a extensão é uma delas. De acordo com Souza (2010), esta começou a ser tratada de forma institucionalizada, passando então a ser função da universidade. No entanto, aos estudantes, nenhuma condição estrutural e organizacional foi dada para que de fato pudessem ter a universidade como agente transformador da sociedade.

Apesar das articulações clandestinas, por conta das represálias, a UNE voltou a se organizar coletivamente contra o governo, em uma manifestação no ano de 1977. Em meados de 1990 a 1992, o Movimento Estudantil passa a se unificar novamente e vão às ruas pedir o impeachment do atual presidente do período, Fernando Collor de Mello.

Entre 1980, os movimentos sociais passam a ressurgir e dão novo significado à extensão universitária. Vivenciamos o movimento das eleições diretas e a volta de políticos engajados com a causa, dando esperança para a configuração de uma educação mais democrática.

Estudantes, professores/as e políticos, se unem por um projeto de universidade popular, reivindicam uma universidade que possa abrir as portas para a comunidade e que entenda que ela precisa assumir um papel de responsabilidade social no processo de construção e trocas de conhecimentos. Nessa direção, as universidades são convidadas a se reestruturarem e desenvolverem projetos de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem contribuir com a sociedade.

É importante ressaltar que neste período, a ciência passa por mudanças, então logo começa a se pensar no rompimento do modelo linear de construção de conhecimento (DUBEUX, 2018). Essa ruptura traz à tona novos olhares e debates acerca da construção do saber, devendo este ser transdisciplinar, visando o diálogo entre as diferentes áreas. É a partir desse momento que começa também a se pensar em uma nova perspectiva de extensão universitária.

Em 1987, é então criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEXT, um grande marco que passa a ampliar as discussões sobre o assunto. Neste Fórum, é criado o Plano Nacional de Extensão Universitária, que estabelece a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, entendendo que esses pilares devem se articular e se alinhar com a comunidade. Um dos princípios que norteiam a extensão universitária, orientada pelo Plano Nacional de Extensão é que:

(...) a universidade não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e

acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, a instituição deve estar sensível a seus problemas e apelos, quer através dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem de suas atividades próprias de ensino, pesquisa e extensão (FORPROEXT, 2012, p. 7).

A extensão universitária, entendida enquanto um dos pilares da universidade, deve ser desenvolvida como instrumento de mudança dentro dos espaços universitários e fora deles, devendo ser um papel desenvolvido por todos da comunidade acadêmica e externa a ela (FORPROEXT, 2012).

Após a criação e instituição do Plano, percebe-se que ainda há muito o que pensar e se instituir acerca dos limites e possibilidades sobre a extensão universitária, sendo elaborado em 2009, pela FORPROEXT, a Política Nacional de Extensão Universitária, aprovada em 2012 no XXXI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira (ALMEIDA, 2015).

Pautado no enfrentamento de novos desafios, o Plano Nacional enfatiza a importância da troca de conhecimentos entre universidade e sociedade, priorizando as necessidades sociais e da comunidade, permitindo o alargamento desses saberes. Além disso, enfatiza a valorização dos programas e projetos de extensão que buscam desenvolver ações extensionistas e que visam um caráter social frente às questões da sociedade.

Nesta direção, entendemos que a extensão universitária percorre um longo caminho até chegarmos à ideia de extensão enquanto via de mão dupla entre universidade e sociedade e extensão cidadã, afirmadas e defendidas por Paulo Freire e pelos movimentos sociais populares e estudantis. Para Freire (1983), o conceito de extensão deve ser entendido enquanto possibilidade de transformação social, transformando a si mesma quando se volta para dentro do espaço universitário e também para fora dele quando direcionada à comunidade externa. É também compreendida como mecanismo de ampliação e trocas de conhecimentos, que permite aberturas para o aprendizado com o saber popular.

Para Freire (1983), a ideia de extensão deve ser pensada enquanto comunicação, pois esta, permite a troca e o estar aberto para a comunidade, extensão enquanto “co- participação” dos sujeitos envolvidos, continua sendo mera transmissão de saber. Gurgel (1984), compartilhando das concepções Freireanas sobre a ideia do fazer extensão, aponta que as ações extensionistas não devem ser apenas uma função universitária que visa transmitir aos sujeitos externos envolvidos o seu conhecimento, sem ao menos ter tido contato com o outro, pelo contrário, a extensão deve ser percebida enquanto “intercâmbio de conhecimentos no qual a universidade aprenda a partir do saber popular” (GURGEL, 1984, p. 59) possibilitando, por

meio desta ponte, traçar caminhos para termos sujeitos críticos e cientes do seu lugar no mundo.

A universidade precisa estar aberta para se comunicar com o seu meio e enfrentar, por meio de ações problemas sociais existentes; ela precisa estar a serviço da comunidade, só assim conseguiremos alcançar um espaço acadêmico menos elitista e mais igualitário que se coloque a serviço da sociedade. Nessa direção, buscaremos discorrer nos pontos seguintes sobre como uma universidade encravada no recôncavo baiano, tem se organizado para o desenvolvimento de ações extensionistas que visem contribuir com a sociedade e a comunidade local ao seu redor. Para isso, é importante entender seu surgimento, para compreendermos seus princípios e o que ela defende.

2.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A UFRB: O DESENHO DE UMA UNIVERSIDADE NEGRA

Falar sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é também destacar o lugar geográfico onde ela se instala. Para Milton Santos (2011) o território não se trata apenas de questões naturais e geográficas do lugar, ele precisa ser analisado como um todo, deve ser entendido como “o território usado, e não o território em si”. (SANTOS, 2011, p. 14) A identidade, a cultura, as trocas de experiências de quem habita o determinado lugar é o que também forma o território.

Situada em torno da Baía de Todos os Santos, a região compõe 92 municípios, divididos por regiões no estado da Bahia (COLEN, 2019). A UFRB se instala no Recôncavo Sul, nas cidades de Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus, assim como demonstra o mapa a seguir:

Figura 1 – Mapa da Região do Recôncavo



Fonte: (Colen, 2019)

Sendo uma das primeiras regiões da América do Sul a ser colonizada pelos Portugueses, o recôncavo baiano sofreu inúmeros impactos, principalmente os povos que nele habitavam. Os indígenas que viviam nesta região, foram forçados ao trabalho escravo. Além de muitos serem dizimados, houveram aqueles que se deslocaram forçadamente para o interior do país em busca de refúgio. Além disso, o território do Recôncavo, mesmo que de forma forçada devido a escravização, traz consigo inúmeras influências dos povos africanos. Trazidos de inúmeras regiões da África, de forma violenta para serem escravizados no Brasil, o recôncavo baiano se compõe majoritariamente negro. Segundo Colen (2019), 70% da população, apontada no fim do século XIX, era de negros e descendentes de africanos, percentual que evidencia o quanto este território respira as tradições da cultura africana e afro-brasileira.

Nesse sentido, o Recôncavo se configura enquanto território negro, marcado pela influência das populações africanas, que mesmo sendo violentadas durante a escravidão, e posteriormente tratadas de forma desigual diante da suposta pós-abolição, subvertem a todo tempo o sistema hegemônico colonial, se reinventando e conservando sua cultura e costumes. Nesta direção, Fraga (2010) aponta que:

[...] as memórias da África marcariam para sempre a musicalidade, os sentimentos, a forma de vestir, alimentar-se, divertir-se, de criar os filhos, de celebrar a vida e lidar com a morte. Nas cidades do Recôncavo, mulheres negras dominavam o comércio ambulante levando para as ruas tabuleiros com acarajé, abará, caruru e outras iguarias. Os saberes africanos também foram

incorporados na cura de doenças físicas e mentais. Quando a medicina falhava, era no Recôncavo que a população baiana buscava os mais famosos curandeiros africanos (FRAGA, 2010, p. 9).

Nesse sentido, a população negra resiste e não deixa de sucumbir diante das perseguições religiosas, da prática de seus costumes e de qualquer outro tipo de manifestação cultural que a eles era negado. Frente a isso, houveram lutas, como a revolta dos Malês, em 1835, as lutas pela independência do Brasil, a revolta federalista de São Félix, de 1832, assim como outras, que também tiveram importante papel para que mudanças ocorressem e a igualdade de direitos fossem garantidas (SILVA, 2020).

O Recôncavo se configura também enquanto espaço de tensões, violência contra inúmeros povos e de exploração, fatores que fazem parte do processo de formação desse território e que não podem ser esquecidos de vista. Toda diversidade cultural existente, frente aos diferentes povos que aqui habitaram, se constitui por meio de tensões e não de forma amistosa. No entanto, assim como aponta Colen (2019), essa diversidade cultural foi ressignificada pela população, “o encontro das variadas culturas possibilitou a coexistência e a resistência de diferentes tradições, tornando a região do Recôncavo carregada de uma grande riqueza cultural, artística, religiosa e histórica” (p. 55) e a UFRB se une à história do Recôncavo, tornando-se indissociáveis.

Nessa direção, a UFRB que se instala no Recôncavo Baiano, território de ancestralidade⁸, diferentes identidades, lutas e vivências de sujeitos, se configura enquanto local de pertença e se molda diante das características do lugar, pensamento que vai de acordo com as ideias de Milton Santos (2011) quando aponta que “o território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (p. 14).

Desde o século XX, a Bahia contou apenas com uma única instituição federal, a UFBA. Mas, é apenas no século XXI, mediante os inúmeros anseios e cobranças frente ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, que a criação de uma universidade federal interiorizada começa a se configurar (UFRB, 2005).

Começa então, a intensificar as discussões com os poderes públicos e com o Congresso Nacional, além do diálogo com os representantes dos municípios do Recôncavo da Bahia, para instalação da Universidade, que hoje, oportuniza o acesso a inúmeras pessoas das camadas populares.

Em 2005, é sancionada a lei 11.151 de 29 de julho, que tem como objetivo o

⁶⁸ De acordo com Anjos (2006) um território pode trazer referências culturais e simbólicas de uma população, materializados por meio de identidades e pertencimentos de um determinado povo.

desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, passando a ser sediada na cidade de Cruz das Almas, no estado da Bahia e culminando na criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que inicia suas atividades por volta de 03 de julho de 2006. Vale ressaltar que sua criação se deu pela expressiva reivindicação da população do Recôncavo, que solicitava, frente ao governo, uma universidade que pudesse alcançar a todos. Assim, a UFRB surge a partir de demandas colocadas pela sociedade e tem apoio das lideranças políticas, de gestores e discentes da Universidade Federal da Bahia, que desejavam uma universidade interiorizada.

A fundação desta instituição surge também em um momento político favorável, pois vivenciávamos um governo gerido pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, momento em que o país tem grande investimento na área da educação, de políticas públicas sociais e ações afirmativas (COLEN, 2019). É nesse contexto político que começa a se pensar em estratégias de ampliação e democratização das universidades federais em vários locais, principalmente no Recôncavo da Bahia. De acordo com Silva (2020), foi criado pelo governo, um Grupo de Trabalho Interministerial, que tinha como objetivo estruturar como ocorreria o processo de expansão e reestruturação das instituições.

Este planejamento desembocou em propostas, como o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. As ações do programa nascem com o objetivo de estabelecer a expansão e interiorização da educação superior no Brasil, possibilitando o alargamento do número de universidades federais, crescendo o quadro de vagas e ampliando os cursos, principalmente noturnos, possibilitando assim o largo acesso de estudantes que vivenciam diferentes contextos (Brasil, 2007). Além disso, a UFRB se estrutura com base na política de inclusão, visando numa universidade mais justa, menos desigual e acessível às camadas populares da sociedade.

A UFRB passa a ser, para muitos estudantes, uma oportunidade de acesso ao Ensino Superior, o que para muitos de configurava como algo distante (SANTOS, 2017), agora com uma universidade próxima da sua região, passa a se tornar algo possível. Para Colen (2019), um dos objetivos da criação da Universidade era justamente diminuir o desequilíbrio de desenvolvimento regional, possibilitando à sociedade local, acesso às universidades públicas em sua região, sem precisar se deslocar para a capital do estado. Outro benefício pensado com a política de interiorização era a oportunidade de formar jovens em sua região que, posteriormente, pudessem atuar no território. A chegada da UFRB, pautada na política multicampi, tem também permitido aos municípios desenvolvimentos econômicos, além da

ampliação dos serviços locais.

Para Colen (2019), “a UFRB configurou-se como uma universidade multicampi, visando o desenvolvimento socioeconômico, científico tecnológico, cultural e artístico da região” (p. 67), levando para os municípios, diferentes centros de ensino, com cursos voltados para diferentes áreas. Cruz das Almas, recebe o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Em Cachoeira é instalado o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL); Santo Antônio de Jesus, recebe o Centro de Ciências da Saúde (CCS); Santo Amaro, o Centro de Culturas Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT); Amargosa, o Centro de Formação de Professores/as (CFP); e Feira de Santana recebe o Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) (COLEN, 2019).

Nesse sentido, a UFRB se estrutura nesses municípios mantendo trocas e diálogos com a sociedade local, ampliando as articulações entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando o fortalecimento socioeconômico na região do Recôncavo, gerando investimentos, empregos e serviços que acrescentaram no desenvolvimento das cidades. A implantação do Centro de Formação de Professores/as/CFP, em 2006, trouxe para Amargosa uma série de investimentos, mudanças e relações entre os diferentes saberes. Antes de tecer o perfil e criação do CFP, é necessário entender o local onde é sediado.

Encravada no território do Vale do Jiquiriçá, Amargosa possui uma população de 34.351 habitantes e uma extensão territorial de 463,2 km². Antes chamada de Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho, por volta de 1825 a 1830, o povoado começa a se desenvolver com o vasto plantio de café e do fumo – dois produtos que geraram, por muito tempo, economia para a região onde se localiza a cidade de Amargosa. Ainda ligada ao município de Santa Terezinha, em 19 de junho de 1891, a vila é emancipada, se elevando à categoria de cidade, passando a se chamar Amargosa. (LOMANTO NETO, 2007; SANTOS, 2020) Uma das pioneiras no escoamento de produtos agrícolas por meio das estradas de ferro, fator que a beneficiava economicamente o município de Amargosa, passa a realizar o escoamento de fumo e café para outros países.

Esse fluxo comercial trouxe muitos benefícios, aumentando a economia regional, beneficiando principalmente a parte da população mais burguesa da cidade. Amargosa chegou a receber o título de “pequena São Paulo” por conta do seu desenvolvimento durante o século XX (Silva, 2020). Indústrias foram criadas, o comércio local se alargando, construção de hotéis e praças que alavancaram o crescimento do município. Em 1940 a 1960 acontece o declínio do café, consequência disso é a diminuição das exportações que, de certa forma, acaba desequilibrando a economia da cidade, que passa a buscar outras estratégias. Com a queda do

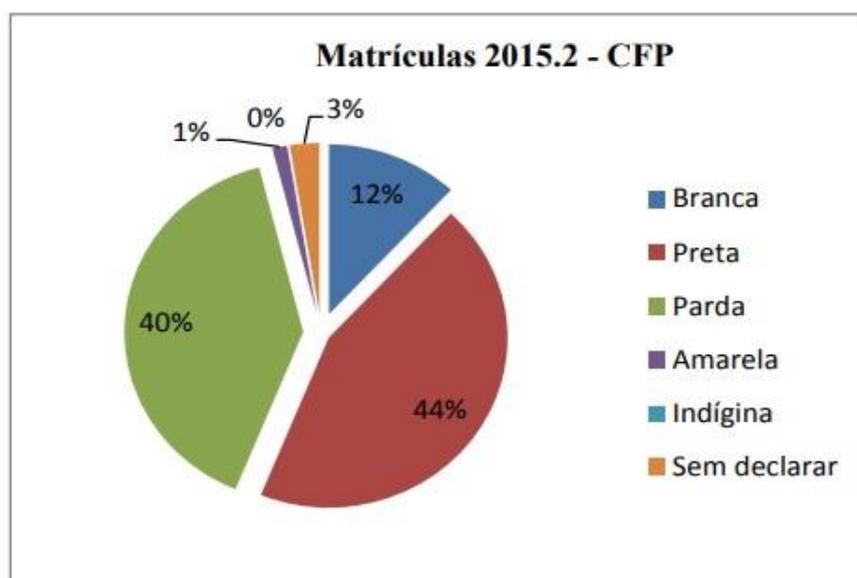
café durante os anos de 1980, os fazendeiros locais passaram a investir na criação de gado e no plantio de cacau, atividades que mantêm a sustentação da economia da cidade até os dias atuais.

O comércio, a implantação de instituições, novas fábricas e principalmente da UFRB é que começam a gerar atualmente para o município uma nova economia. A chegada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia se tornou para o município um importante marco que ajudou a impulsionar transformações no cenário econômico e cultural da cidade (SANTOS, 2020).

Começando, inicialmente, suas atividades com apenas 9 docentes, o CFP atualmente abriga 140 servidores docentes e mantém uma estrutura administrativa que busca atender as demandas da comunidade acadêmica de um modo geral. O Centro ainda possui 46 servidores técnicos e 39 servidores terceirizados, abrigando oito cursos de Licenciaturas, como Filosofia, Pedagogia, Física, Educação Física, Matemática, Letras, Libras e Língua Estrangeira, Química e Educação no Campo. Além dos cursos Lato Sensu nas áreas de Educação e Interdisciplinaridades; Educação no Campo e desenvolvimento territorial no Semiárido Brasileiro e o curso Stricto Sensu em Educação do Campo.

De acordo com os dados da Superintendência de Registro das Atividades Acadêmicas – SURRAC, o CFP abrigava em 2018 o quantitativo de 1832 estudantes, sendo 33,02% autodeclarados negro s e 33,30% pardos, 0,44% indígenas e 7,59% brancos e 0,87% amarelos. O gráfico abaixo elaborado por Silva (2020) detalha os dados apresentados:

Figura 2 – Classificação por raça/cor dos estudantes do CFP - 2015.2



Fonte: Bonina (2016)

Esses dados apontados por Bonina (2020) e outros estudos que destacam o perfil dos estudantes dos Centros da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, apontam que 84 % dos estudantes se autodeclararam negros e pardos. Segundo os estudos do autor, quanto a autodeclaração de cor dos estudantes do Centro de Formação de Professores/as, 40% dos estudantes se autodeclararam pardos e, 44% negros, esses são dados da distribuição dos estudantes ingressantes em 2015, apontados pelo autor, que também destaca o quanto este Centro se faz negro.

Além de ter a maioria dos estudantes autodeclarados negros e pardos, o CFP é considerado um dos Centros em que mais possuem estudantes oriundos de famílias com renda familiar de até 1,5 salário mínimo (ATCHE, 2014). Dos estudantes ingressantes, 80% possuem maior grau de vulnerabilidade socioeconômica, fator que aponta a necessidade de mais políticas de assistência estudantil, cabendo à instituição pensar na ampliação de estratégias de permanência para os estudantes ingressantes se manterem ao longo do seu percurso formativo.

O projeto de uma universidade negra, inclusiva e que valoriza os aspectos da cultura local, é um dos principais objetivos que cerceia a criação da UFRB. O alargamento do Ensino Superior no Recôncavo da Bahia, hoje é, para muitos estudantes, uma realidade possível. Ter acesso a esse lugar, antes considerado como distante para muitos, hoje se torna algo possível e abriga em sua maioria estudantes autodeclarados negros e que acreditam na importância que essa Instituição traz consigo (SILVA, 2020; ATCHE, 2017).

2.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFRB: UM OLHAR SOBRE O CFP-UFRB

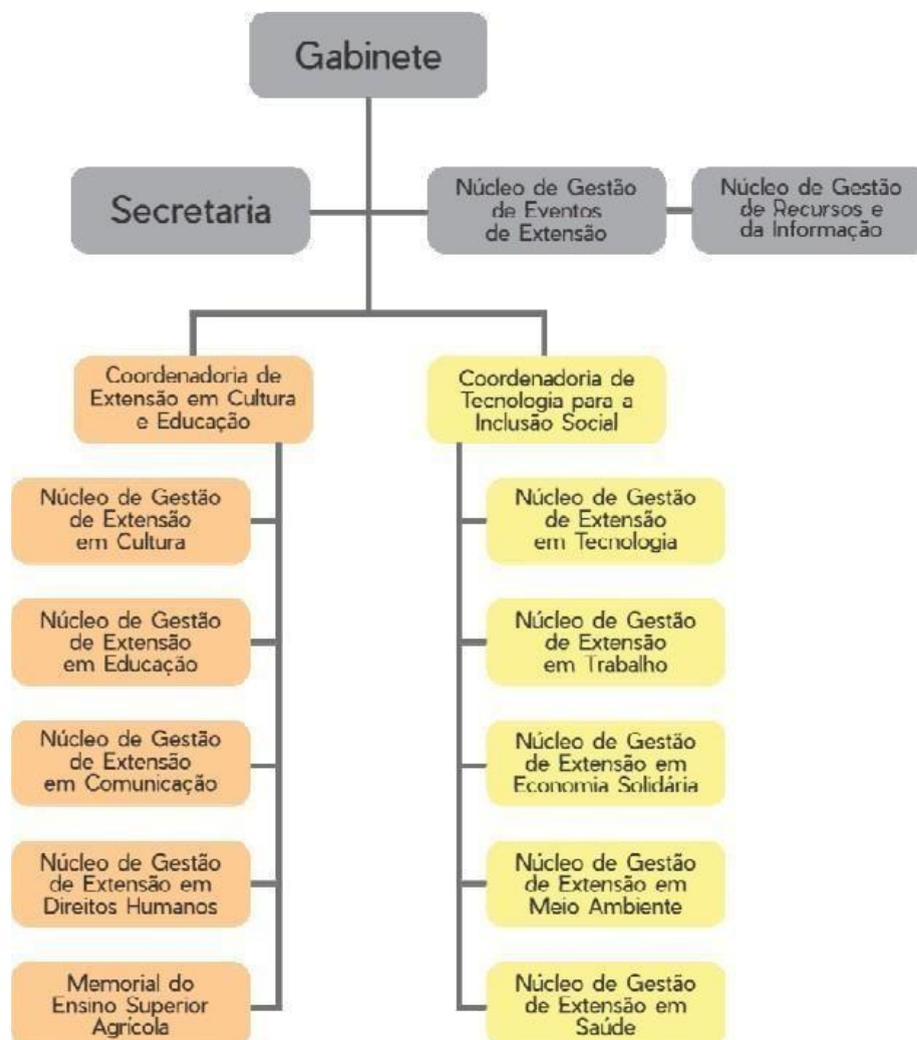
A UFRB, fruto da política de interiorização do ensino superior, instituída pelo Programa Expandir, no ano de 2004, abre espaço para uma democratização do acesso ao ensino superior para as camadas mais populares e aos grupos que, por muito tempo, foram excluídos desses espaços (UFRB, 2005).

Uma Universidade que se configura enquanto popular e que se abre para a comunidade local, já tem como um de seus princípios os objetivos que são pautados na extensão universitária. Em seu Estatuto, no Art. 2º, inciso I, um dos pontos defendidos é a indissociabilidade entre os princípios basilares da instituição, além da promoção de uma extensão que dialogue com a população, seja por meio de programas ou ações (UFRB, 2005). É por meio desses princípios norteadores, que em 2006, é criada pelo Fórum de Pró-Reitores de

Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileira/FORPROEX, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que tinha inicialmente, como objetivo principal, atender as demandas de ações de extensão e de assistência estudantil. Logo mais, a PROEXT deixa de atender as demandas ligadas a Ações Afirmativas, pois é criado a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, em setembro no ano de 2006, cabendo a cada reitoria seus afazeres após o desmembramento.

Ainda neste ano, é criado a estrutura organizacional que norteia as ações da PROEXT entre os anos de 2008 e 2010, assim como é destacado na figura abaixo, elaborada por Souza (2018):

Figura 3 – Organograma da PROEXT/UFRB em 2008 a 2010



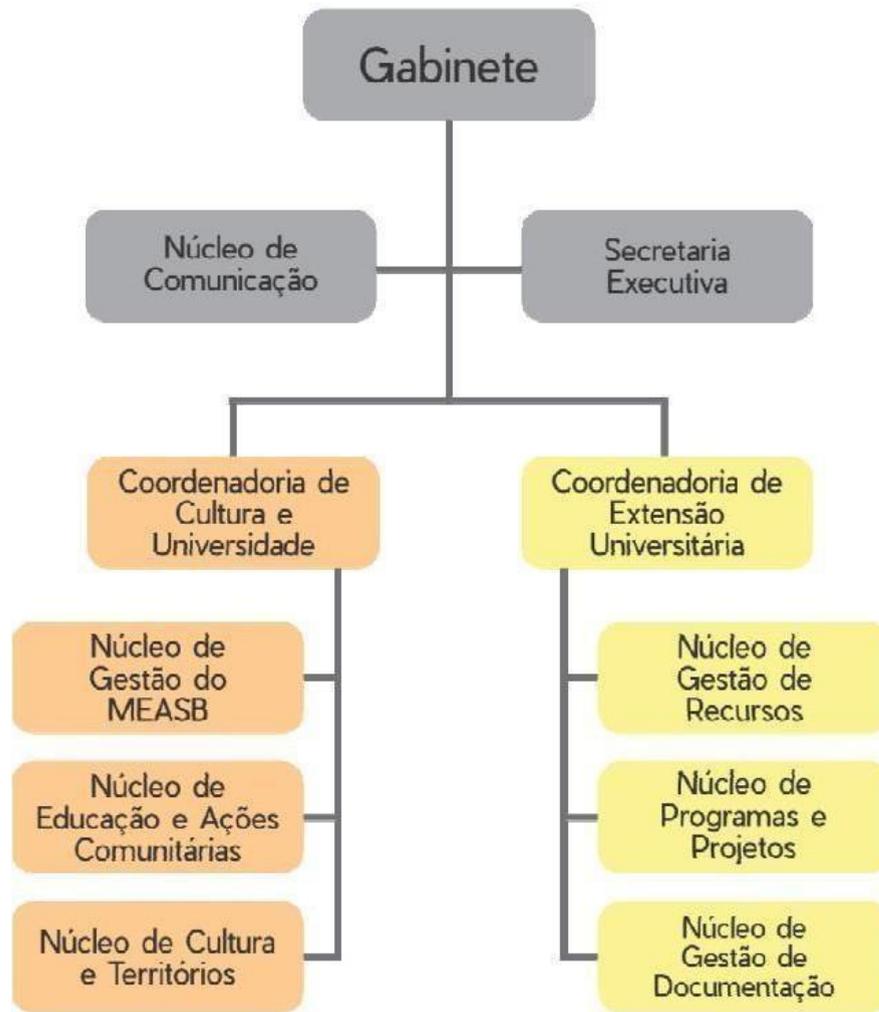
Fonte: Elaborado por Souza (2018). Portaria/UFRB nº 185/2008.

É neste período que é criado, em 2009, o Programa Institucional de Bolsa de Extensão/PIBEX, que visa destinar bolsas de extensão ao estudante de graduação vinculado a um projeto ou programa. O PIBEX tem como objetivo fomentar uma formação acadêmica qualificada, por meio do contato com a comunidade local, além disso, visa incentivar o desenvolvimento social, cultural, o processo educativo e tecnológico dos sujeitos envolvidos (UFRB, 2017).

Em 2011, muda-se o quadro de gestão da PROEXT, nomeando sua nova pró-reitora de extensão, que realiza a regulamentação e institucionalização de procedimentos para o bom funcionamento do programa. Assim como aponta Souza (2018), durante sua administração, foram criadas a Resolução CONAC 08/2012 e a Resolução CONAC 09/12, que dispõem para o funcionamento do Fundo de Apoio a Extensão da UFRB, além da normatização de parâmetros para o devido registro das atividades de extensão, por meio da Resolução CONAC 03/2014, além da Resolução CONAC 11/2014, que regulamentam o Programa Sênior, que tem como objetivo promover a permanência e fortalecimento de Programas e Projetos de extensão no âmbito da UFRB (SOUZA, 2018).

Mudanças ocorrem, também, na estrutura organizacional da PROEXT, reduzindo o número de núcleos ligados a coordenadoria. Em 2015, ocorreram novas mudanças de gestão e com isso, surgem novas modificações na PROEXT, assim como expõe a figura abaixo.

Figura 4 – Organograma da PROEXT/UFRB em 2017



Fonte: Elaborado por Souza (2018). Site da PROEXT (2017)

Com essa mudança organizacional, os Núcleos de Comunicação e a Secretaria Executiva, passam a responder diretamente ao gabinete. A coordenadoria de Cultura e Universidade, agrega os núcleos de Gestão do Memorial do Ensino Agrícola Superior da Bahia, o Núcleo de Educação e Ações Comunitárias, Núcleo de Cultura e Territórios. Já a Coordenadoria de Extensão Universitária, agrega os Núcleos de Gestão de Recursos, Núcleo de Programas e Projetos e o Núcleo de Gestão de Documentação. (UFRB, 2017). Para Souza (2018),

Em sua organização, a PROEXT, além de uma Secretaria de Apoio Administrativo, foi composta por duas Coordenadorias que atuaram com seus Núcleos, diretamente na condução das atividades de extensão dentre as quais destacamos: projetos e programas, publicações, certificação, comunicação com a comunidade interna e externa, eventos, editais internos, e o fomento a empreendimentos solidários e criativos pensando o desenvolvimento cultural e social das comunidades externas (SOUZA, 2018, p. 18).

Planejadas com o objetivo de promover a interação entre universidade e sociedade, possibilitando ações de ensino, pesquisa e extensão, a Coordenadoria de Cultura e Universidade, visa atividades acadêmicas de extensão ligadas a cultura, arte, direitos humanos, impulsionando o desenvolvimento de projetos, programas e ações ligadas a PROEXT, articulados com os diversos setores da sociedade. Possibilitar, por meio de ações, o desenvolvimento cultural das comunidades locais é uma das tarefas desta Coordenadoria, rompendo com os muros da universidade e permitindo a ampliação do acesso ao saber. (GADOTTI, 2017; SOUZA, 2018)

A Coordenadoria de Programas de Extensão visa acompanhar a execução das ações dos programas e projetos desenvolvidos pela PROEXT (Souza, 2018). A Coproext é responsável pelo fortalecimento das políticas de extensão da UFRB e é quem acompanha os registros e certificações das ações extensionistas da instituição. Além disso, cabe a Coproext coordenar os processos seletivos do Programa Institucional de Bolsas de Extensão, seleções de projetos por meio de editais e o acompanhamento das solicitações de financiamento dos projetos e programas de Extensão (SOUZA, 2018).

Alguns programas são desenvolvidos pela PROEXT/UFRB, como o Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária - PIBEX, o Programa Integrado de Ação Afirmativa – PINAF, o PROEXT/MEC-SESU, o Programa de Línguas: Outras Falas, Sons e Escritas, Cinema e Educação, o Canto Coral, o Fundo de Apoio a Extensão Universitária, o Programa Sênior de Extensão (PSE), o Projeto Rondon, e o Fundo de Apoio a Eventos. No que tange às publicações, temos as: Coletânea de Esclarecimentos – Orçamentos em Projetos e Programas de Extensão, a Revista de Extensão, a Cartilha Cinema, Cineclube Educação: Material para Educadores e a coletânea de artigos e poemas “Entre o Pensamento”, de Lélia Gonzalez e a Palavra Poética. Vale destacar que essas são apenas algumas das ações extensionistas, realizadas entre 2011 e 2015. Outras ações são desenvolvidas nos diferentes centros de ensino da UFRB, a multicampia, por sinal adotada pela instituição, possibilita trocas e parcerias interinstitucionais, promovendo o desenvolvimento regional entre os diferentes territórios envolvidos (SOUZA, 2018).

Nos Centros, quem auxilia a PROEXT são os gestores de extensão, que têm como tarefa assessorar e registrar as atividades extensionistas realizadas no campus de ensino. Nesta direção, os gestores possuem papel relevante para o desenvolvimento das ações extensionistas realizadas pela UFRB, bem como nos centros do qual fazem parte. Dentro da Instituição, docentes, servidores técnicos administrativos e discentes, podem desenvolver ações de extensão, seguindo o que rege a Resolução/CONAC nº 11/2014. Essas ações são desenvolvidas

por meio de programas, projetos, eventos, prestação de serviços e consultoria, cursos, vivências, publicações e outras atividades que sigam as orientações do Plano Nacional de Extensão Universitária. Essas atividades visam discutir temáticas pertinentes de valorização à diversidade e de combate às diversas formas de exclusão existentes, além de propor ações que ultrapassem os muros da universidade. Um dos princípios que norteiam a extensão universitária da UFRB é:

Reafirmar a extensão universitária na UFRB como um processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação de discentes, na qualificação de docentes e de servidores/as técnicos/as da UFRB e no intercâmbio com outros segmentos sociais (...) (UFRB, 2005, p. 2)

A extensão traz como um de seus princípios norteadores, a possibilidade da aproximação entre universidade e comunidades locais. Essa troca, tem como principal objetivo, possibilitar uma formação humana, visando o enfrentamento de problemas sociais e contribuindo para uma transformação social.

As ações de extensão, no âmbito da UFRB, são também desenvolvidas por meio de programas, campo ao qual iremos nos ater ao longo desta investigação. Os programas são conjuntos de projetos ou ações de extensão que visam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como objetivo contribuir com a formação acadêmica e cidadã dos sujeitos envolvidos.

No Centro de Formação de Professores/as, Campus cerne desta pesquisa, temos atualmente como gestora de extensão, a docente Cintia Cardeal Mota, que orienta e assessora as atividades de extensão no centro. De acordo com os dados da própria Pró-Reitoria de Extensão da UFRB, quanto aos programas de extensão, o CFP possui, entre 2021 a 2023, 23 programas de extensão. Essas ações são coordenadas por docentes de diferentes áreas de ensino, que visam abordar diferentes temáticas.

No que tange aos programas voltados para discussão sobre raça, diversidade e relações étnico-raciais no CFP, os registros apontados no Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas/SIGAA, sobre as propostas das diferentes ações de extensão envolvendo programas de extensão, notou-se que, de 21 ações de extensão cadastradas, apenas três deles trazem como objetivo central as discussões sobre raça e relações ético-raciais.

Esses dados evidenciam que a maioria dos programas cadastrados no centro, trazem em seu objetivo central, outras abordagens, sendo apenas um pequeno quantitativo que visa mencionar em seu objetivo central, fomentar a discussão sobre abordagens que, assim como aponta Gomes (2005), se fazem tão urgentes e necessários, principalmente no âmbito dos

espaços de formação do Ensino Superior.

É importante destacar que aqui entendemos o termo raça, enquanto construção política e de valorização da cultura negra. Ao utilizarmos este conceito para analisar as complexidades existentes entre negros e brancos no Brasil, não nos referimos ao sentido biológico de raças humanas, que por muito tempo sustentou contextos de dominação e superioridades entre as diferentes raças (GOMES, 2005). Pelo contrário, deve ser entendido enquanto construção social e política (MUNANGA, 2008).

Outro conceito atrelado a essas discussões é o de etnia. O termo deriva do grego *ethnikos*, que quer dizer povo e nação (SANTOS, 2012). Para Gomes (2005), o termo etnia se refere ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos povos negros e de outros grupos da sociedade. Um grupo étnico se organiza a partir das suas experiências compartilhadas, sua identidade, língua, cultura, tradições, territórios, dentre outras características (GOMES, 2005). É importante frisar que o termo etnia, na expressão étnico-racial, vai além das diferenças estabelecidas a partir da cor da pele, dizem também respeito à valorização da cultura afro-brasileira, que difere em visão de mundo de outros grupos étnicos, assim como aponta as DCNs para as Relações Étnico-Raciais (2004).

Santos (2017), em seu estudo sobre “Curso de Branco: uma abordagem sobre acesso e permanência”, evidencia que as discussões sobre raça e diversidade, perpassam de forma muito pontual nos currículos dos cursos de graduação, sendo que, em algumas circunstâncias, elas são tratadas apenas pelos professores/as que se identificam pelas temáticas e que normalmente abordam durante suas aulas essas discussões. Para Santos (2017), alguns estudantes apenas conseguem ter acesso a elas por meio de programas e projetos ofertados no campus. Outro apontamento destacado pela autora, é sobre como os estudantes se sentem acolhidos nestes grupos, conseguindo alcançar, por meio dessa rede, aquilo que Coulon (2008) aponta como Afiliação Estudantil, se sentindo acolhidos e pertencentes ao espaço acadêmico, garantindo sua permanência simbólica.

Tratar sobre Relações étnico-raciais dentro dos espaços acadêmicos não diz só respeito ao cumprimento de uma demanda que deve ser obrigatória, mas também de permitir ao outro poder se sentir pertencente a esse espaço. Os programas nesse viés, se configuram como mais uma estratégia de ensino, mas a pauta não deve ser apenas responsabilidade de uma ou três ações extensionistas apenas, tampouco só dos professores/as ativistas e engajados com a temática, a sensibilidade e responsabilidade deve permear a todos, principalmente nos currículos dos cursos de graduação das diversas áreas de ensino.

Tratar a diversidade, cultura e inclusão, visando erradicar os problemas sociais

existentes ou buscar evidenciá-los é uma pauta da extensão universitária na UFRB. Nesta direção, as ações extensionistas, têm como intencionalidade maior, promover a interação dos universitários com outros setores da sociedade, através de atividades que contribuam para uma formação acadêmica e pessoal, que primam a diversidade, a inclusão e a quebra de barreiras entre universidade e comunidade. O alargamento dessa formação, por meio da curricularização da extensão, hoje tem sido uma das pautas de discussão da UFRB, como forma de possibilitar uma formação humanística e social aos estudantes universitários.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, desde o ano de 2016, constrói coletivamente o processo de incorporação da extensão universitária nos currículos de graduação da universidade, indo de encontro ao que propõe o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Em 2021 é elaborada a resolução CONAC da UFRB nº 25/2021, que regulamenta a Política de Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da UFRB, passando esta a ser aprovada nos projetos pedagógicos de todas as graduações desta universidade.

Incluir atividades de extensão nos cursos de graduação é um passo importante para que os estudantes tenham vivências com as atividades de extensão nos centros, pois isso permitirá garantir uma formação mais cidadã e crítica, com base em trocas sociais, assim como aponta o conceito defendido por Paulo Freire (1996) ao tratar de extensão enquanto transformação social. Uma formação permeada por meio do diálogo com a comunidade e demais setores da sociedade, amplia construções de conhecimentos e firma um compromisso com uma formação de qualidade, de sujeitos que saibam lidar com as realidades sociais, com o respeito à diversidade de culturas, saberes e diferentes processos educativos existentes (UFRB, 2023).

De acordo com o Guia da Curricularização da Extensão, que apresenta orientações gerais para os cursos de graduação da UFRB (UFRB, 2023) e aponta que:

A inserção da extensão no currículo dos cursos de graduação possibilita o processo formativo para espaços estratégicos e outros saberes, na construção de conhecimentos implicados com a realidade e com a formação crítica e emancipatória. Esta construção se dá a partir de metodologias participativas e compromissos éticos que devem ser materializados no currículo, com a formalização das atividades de extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, a partir de regulamentos de curricularização da extensão (UFRB, 2023, p. 14).

A curricularização da extensão na UFRB se dará por meio dos componentes curriculares, conforme demanda a Resolução nº 25/2021 do CONAC. Estes devem assegurar a inserção da extensão no currículo garantindo 10% da carga horária total do curso em componentes curriculares obrigatórios, que podem ser vinculados a projetos e programas de extensão universitária. Dentre as possibilidades, existem três formas de inserção da extensão: 1. Como

parte de componente curricular não específico de extensão; 2. Como componente curricular não específico de extensão; 3. Como componente curricular específico de extensão. Todos os discentes ingressantes no ano de 2023, terão que cumprir a carga horária destinada a ações de extensão.

Este é um salto que a universidade começa a dar para uma formação profissional social e cidadã, comprometida com a transformação da sociedade e com o que se propõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A curricularização da extensão foi um importante passo, principalmente com vistas a elaboração de um currículo contra-hegemônico, multicultural e transformador dentro dos espaços acadêmicos de formação, principalmente nos espaços de formação de professores/as .

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico que norteou a pergunta central desta pesquisa: como as ações de extensão desenvolvidas pelos programas: Pet Afirmação, Poéticas Periféricas e Cafuné, impactam na formação acadêmica dos/as estudantes do Centro de Formação de Professores/as/UFRB.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória. De acordo com Gil (1999), o estudo de campo visa o aprofundamento das questões propostas, apresentando flexibilidade em seus procedimentos, permitindo também ao pesquisador maior imersão na realidade em estudo. Este estudo é do tipo exploratório, pois nos permite desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, além de apresentar menos rigidez em seu planejamento, possibilitando ao pesquisador maior flexibilidade para realizar o estudo em questão, alcançando formulações mais precisas sobre o problema e, levantando novas hipóteses sobre o campo. Para Amado (2013), a pesquisa exploratória está intimamente ligada ao tipo de abordagem qualitativa, investigação que permite compreender os sujeitos a partir das suas realidades sociais. É por esse viés, que esta pesquisa se faz qualitativa.

Guiados pela questão investigativa: como as ações de extensão desenvolvidas pelos programas: Pet Afirmação, Poéticas Periféricas e Cafuné impactam na formação acadêmica dos/as estudantes do Centro de Formação de Professores/as/UFRB?, buscamos compreender, por meio das percepções dos/as estudantes, como ações como essas têm se constituído enquanto meio possibilitador de acesso a discussões que são tão caras para a educação e que precisam ser debatidas nos espaços escolares.

Atividades como as que são desenvolvidas dentro dos espaços acadêmicos, que visam construções de novas epistemologias, se constituem enquanto importantes sinais de resistência contra o colonialismo e as estruturas racistas. Nessa direção, a busca por uma universidade decolonial se faz de forma coletiva, com aquilombamentos, diálogos e trocas com a comunidade, sendo a extensão um importante exemplo disso. Assim como aponta Gomes (2005), projetos e programas de extensão dentro dos espaços universitários têm sido bases de enfrentamento ao currículo hegemônico, propondo caminhos de mudanças para uma educação pluricultural e antiracista.

Nessa direção, procuramos entender por meio das percepções dos estudantes do CFP, como tem sido o alcance dessas ações durante sua formação e de que forma tais atividades impactam em suas trajetórias formativas. Ouvir as experiências desses sujeitos e entender de que forma suas vivências com essas ações se configuram como importantes estratégias dentro desses espaços, é poder contribuir com a investigação em educação, não lançando apenas voz para os desafios, mas apresentando possibilidades para o campo acadêmico, principalmente no que se refere à formação para as relações raciais.

3.1. CAMPO DE PESQUISA

Tomamos como campo de estudo o Centro de Formação de Professores/as – CFP, campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, localizado no território de identidade do Vale do Jiquiriçá, em Amargosa, município que faz fronteira com o litoral e o sertão baiano e tem aproximadamente 34.351 habitantes. Sendo um dos municípios contemplados a receber um dos campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, abrigando em 2006 o Centro de Formação de Professores/as⁹, trazendo para o território “fortalecimento econômico, levando em conta uma série de investimentos e equipamentos, além dos salários e serviços que modificaram a dinâmica da cidade” (SANTOS, 2017, p. 75).

A chegada do CFP também trouxe para a população do Vale, oportunidade de acesso ao Ensino Superior, principalmente a população que reside na zona rural. Temos um dos campus federais com a maioria do público estudantil considerado negro e oriundos do campo, isso reflete a importância de uma universidade interiorizada, que permita a esses sujeitos o direito a educação. Porém, vale ressaltar que a reparação histórica vai além disso, é necessário pensar em mais políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, ampliar políticas de Ações Afirmativas e fortalecer, dentro desses espaços de formação, o enfrentamento a toda e qualquer desigualdade racial, a começar pelo próprio currículo e atividade extracurriculares desenvolvidas pela universidade.

A extensão, que tem o papel de possibilitar trocas entre sociedade e universidade, vem exercendo essa função dentro dos espaços universitários ao propor programas que desenvolvam caminhos para debates de temas como raça, gênero, classe, dentro desses espaços formativos (GOMES, 2008). Assim como propõem a lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Relações Étnico-Raciais, é necessário que os espaços de formação abordem em seus currículos a valorização da cultura negra e afro-brasileira, pois os espaços de formação superior também devem ter esses papéis, principalmente quando se trata de centros de formação de professores/as .

Nesse sentido, com vistas ao objetivo proposto desta investigação, buscamos delimitar nosso campo de pesquisa, realizando um levantamento dos programas de extensão que estão em execução e são registrados no CFP e cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão/PROEXT da UFRB, entre o período de 2021 a 2023.

⁹ O Centro de Formação de Professores/as – CFP, campo deste estudo, abriga 8 licenciaturas, sendo elas: Educação do Campo, Educação Física, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Foi também desenvolvido uma análise dos relatórios apresentados pelos coordenadores/as para apreciação pela PROEXT, que são cadastrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas/ SIGAA. Para isso, buscamos analisar como critério, programas que traziam em seus objetivos centrais descritores como: raça e relações étnico-raciais. Nessa direção, após o levantamento desenvolvido, observou-se que apenas três dos programas de extensão vigentes entre os anos de 2021 a 2023, visam discutir como proposta central as temáticas sobre raça e relações étnico-raciais. Vale ressaltar que nesta pesquisa, também valorizamos a importância das demais ações desempenhadas por outros programas, principalmente aqueles que traziam como marcadores debates sobre corpo, cultura e educação popular, são eles: Tecelendo, Casa do Duca e Balaio de Gato. Compreendemos que ações de extensão nunca são estáticas e podem vir em algum momento, a depender da necessidade da comunidade, a desenvolver em seu seio, discussões sobre as temáticas em questão, pois toda e qualquer ação com vistas ao enfrentamento ao racismo, é algo válido.

No entanto, observamos que dentre os 21 programas, apenas três trazem em seus objetivos a discussão sobre raça e relações étnico-raciais como pontos centrais de suas propostas. Nesta direção, farão parte deste estudo, os três programas de extensão: Poéticas Periféricas e Produções de Vida no Recôncavo da Bahia/ Cafuné - Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras/ Programa de Educação Tutorial – Pet Afirmação: acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no Ensino Superior. Ambos apresentaram descritores como *raça* ou conceitos que interseccionam com a discussão racial como *decolonialidade*, *mulher negra*, *estudantes negros* e *periferia*.

Segue o quadro norteador, com base na análise dos programas de extensão cadastrados no CFP e registrados no sistema Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas-SIGAA, e seus respectivos objetivos e descritores¹⁰:

Quadro 1 - PROGRAMAS DE EXTENSÃO EM EXECUÇÃO

¹⁰ De acordo com Brandau (2005) os descritores são termos padronizados escolhidos com bastante critério e de acordo com a terminologia de cada área, facilitando a localização dos dados durante a pesquisa.

Código	Título	Objetivos gerais	Descritores
PG008-2023	Programa Trânsito Cidadão - Educação para a Cidadania no Trânsito Coordenador(a): SERGIO LUIZ BRAGATTO BOSS	Promover ações educativas que visem à formação de cidadãos que exerçam a cidadania no trânsito de forma crítica, reflexiva, ética, proativa e que sejam respeitadores das normas de trânsito.	Trânsito/Educação
PG011-2021	Programa Construindo pelo Esporte Coordenador(a): LEOPOLDO KATSUKI HIRAMA	Oferecer, por meio do ambiente do ensino do esporte, aspectos formadores diversos que este fenômeno pode proporcionar.	Esporte/Docência
PG012-2021	CAsA do DUCA - Centro de Artes de Amargosa: Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade Coordenador(a): ALESSANDRA GOMES	Fomentar a vida cultural no Vale do Jiquiriçá e região, atendendo a artistas e intelectuais que refletem sobre a arte e a cultura no Estado da Bahia, especialmente no Vale do Jiquiriçá, Recôncavo e arredores.	Cultura/Arte
PG012-2022	Programa de Extensão - GEPTeMaC Coordenador(a): ZULMA ELIZABETE DE FREITAS MADRUGA	Planejar, organizar, executar e investigar ações extensionistas e formativas para professores/as e futuros professores/as que ensinam Matemática na Educação Básica.	Matemática/Educação Básica
PG013-2021	Programa de Extensão CAFUNÉ - Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras Coordenador(a): MAICELMA MAIA SOUZA	Promover um espaço para rodas de conversa, debates interativos e múltiplas vivências a partir das temáticas pertinentes a toda comunidade acadêmica, tendo como foco e protagonismo a vida das mulheres negras, utilizando da cozinha para troca de afetos culinários e promoção de ações culturais com a comunidade local, tomando como referência o pensamento feminista decolonial e as filosofias afroperspectivistas.	Mulheres Negras/Decolonialidade/Raça
PG014-2021	Café com Linguística: ações permanentes em torno da linguagem Coordenador(a): AMANDA DOS REIS SILVA	Promover ações contínuas em torno da linguagem humana e das ciências que a tem como objeto.	Linguagens Naturais/Ciências
PG014-2022	Construção e atualização da proposta pedagógica das escolas de áreas de reforma agrária na região Nordeste Coordenador(a): ALEX VERDERIO	Potencializar a articulação e o diálogo com professoras e professores/as das escolas do campo de Educação Básica, sobretudo as escolas situadas nas áreas de reforma agrária da região Nordeste, por meio da realização de atividades de formação de cunho continuado, tendo por foco a construção e a atualização da proposta pedagógica das escolas de áreas de reforma agrária na região Nordeste a partir da socialização e sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas em tal contexto e da organização curricular por Complexos de Estudos.	Reforma Agrária/Práticas Pedagógicas
PG015-2022	Poéticas periféricas e produções de vida no Recôncavo da Bahia Coordenador(a): SILVANA CARVALHO DA FONSECA	Promover atividades permanentes em torno de produções sobre ou das periferias do Brasil.	Periferia/Literatura/Raça
PG020-2021	Feira de Ciências e Matemática na Bahia Coordenador(a): LEANDRO DO NASCIMENTO DINIZ	Criar as condições para a realização de feiras escolares, municipais e estaduais.	Feira de Ciências/Educação Básica
PG021-2021	Programa GPE LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes). Coordenador(a): MONICA GOMES DA SILVA	Promover ações que relacionam a leitura e a escrita, partindo de uma abordagem mais ampla para estas habilidades, tanto no âmbito social, como forma de conscientização política e de desenvolvimento profissional, quanto psíquico, ao ajudar a construir e expressar imaginários e identidades; Criar situações que possam ampliar a investigação acerca das temáticas em torno da relação entre Leitura, Escrita, Identidade e Arte (LEIA).	Leitura/Escrita/Arte
PG025-2021	Yoga: Awaken ONE Coordenador(a): TERESA MARIA BIANCHINI DE QUADROS	Proporcionar aulas de Yoga para a comunidade universitária do Centro de Formação de Professores/as da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.	Yoga/Formação de Professores/as
PG026-2021	TECELENDO Coordenador(a): ANDREIA BARBOSA DOS SANTOS	A presente proposta tem como objetivo central contribuir com os processos de formação de educadores (inicial e continuada) alicerçados na Educação Popular a partir de cursos de extensão, grupos de estudos, rodas de conversas com temáticas pertinentes à atualidade no que tange o enfrentamento da pandemia do Covid-19 e a docência nessa conjuntura.	Educação Popular/Formação de Educadores

PG036-2021	TEIA-Tecnologia no Ensino e Inovações Aplicadas Coordenador(a): JAYLSON TEIXEIRA	Incentivar iniciativas de Extensão e Pesquisa do uso de tecnologias educativas e aplicação de métodos de ensino, assim como a utilização de materiais adquiridos ou criados no grupo.	Tecnologias Educativas/Métodos
PG036-2022	PAULINE - Programa de Ações Unificadas em Língua Inglesa na Extensão Coordenador(a): MARIA DA CONCEICAO DE MELO TORRES	Promover ações que entrelaçam língua, literatura e cultura como forma de conscientização política e de desenvolvimento acadêmico-profissional.	Língua Inglesa/Cultura
PG038-2021	Programa de Extensão "Brinquedoteca Cirandas do Saber Coordenador(a): KARINA DE OLIVEIRA SANTOS CORDEIRO	Implantar uma brinquedoteca no CFP/ UFRB, enquanto Laboratório do Curso de Pedagogia e espaço lúdico qualificado destinado à formação docente e laboratório pedagógico alicerçado pelos princípios e ações acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.	Brinquedoteca/Formação
PG042-2021	Programa de Extensão do GEPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Estética Coordenador(a): PABLO ENRIQUE ABRAHAM ZUNINO	Objetivo Geral O objetivo geral do Programa de Extensão do GEPE é consolidar as atividades permanentes e projetos de extensão desenvolvidos pelos integrantes do GEPE, acolhendo também novos projetos de extensão propostos pelos docentes do NUPEF vinculados à área de estética e filosofia contemporânea. Deste modo, o Programa pretende amparar institucional e academicamente as iniciativas teóricas e práticas de docentes e discentes interessados nos problemas filosóficos previamente formulados e nas linhas de pesquisa propostas pelo GEPE.	Programa/Extensão
PG042-2022	Ciência na Estação: Uma viagem ao Universo das Ciências da Natureza Coordenador(a): YUJI NASCIMENTO WATANABE	Popularizar as Ciências Exatas e da Natureza, na microrregião de Amargosa - Bahia, Recôncavo Baiano e Vale do Jiquiriçá;	Ensino de Ciências/ Ciências da Natureza
PG046-2021	Formação: Programa de Ação Formativa e Extensionista da Educação Matemática no Recôncavo Coordenador(a): LILLIAN ARAGÃO DA SILVA	Planejar, organizar, executar e investigar ações de caráter formativo e extensionista para professores/as e futuros professores/as que ensinam matemática;	Ensino de Matemática
PG055-2021	Balaio de gato” – Possibilidades de uma Educação Inclusiva a partir da Cultura Corporal Coordenador(a): JEAN ADRIANO BARROS DA SILVA	Desenvolver ações pedagógicas no trato com a Cultura Corporal, focando as práticas culturais locais no processo educativo da pessoa com deficiência, doença mental e/ou em risco social e pessoal, a partir da intervenção de estudantes de Educação Física em programa de Extensão a ser desenvolvido em espaços da cidade de Amargosa - BA e ambientes virtuais (adaptado pela COVID 19).	Corpo/Educação Inclusiva
PG067-2021	Babel: programa de extensão de línguas da UFRB Coordenador(a): SIRLARA DONATO ASSUNCAO WANDENKOLK ALVES	Oportunizar espaço de formação docente para os estudantes de Letras e incentivar os estudos de línguas, considerando a importância destas para a comunidade universitária e comunidade externa de Amargosa/BA e distritos, por meio de cursos de treinamento de professores/as e oferta de cursos de idiomas.	Cursos de Idiomas
-	PET Conexões de Saberes: Afirmção: Acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no Ensino Superior (PET Interdisciplinar, contempla estudantes dos cursos de graduação do CFP e CAHL)	Apoiar estudantes das comunidades negras rurais, contribuindo para o seu acesso e permanência qualificada no ensino superior, mediante seu envolvimento em ações formativas complementares ancoradas em práticas de diálogo e trocas com suas comunidades de origem.	Estudantes Negros/Permanência/Raça

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 PARTICIPANTES DA ENTREVISTA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os participantes desta pesquisa são os três coordenadores/as/as dos programas de extensão: Poéticas Periféricas e Produções de Vida no Recôncavo da Bahia/ Cafuné - Cozinha

dos Afetos para Universitárias Negras/ Programa de Educação Tutorial – Pet Afirmação: acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no Ensino Superior. Foram também desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com oito estudantes, sendo cada um de uma área de conhecimento dos cursos ofertados no CFP/UFRB, que estejam entre o 1º e 8º semestres. Além desses critérios, a escolha dos estudantes se dará por meio de amostragem não probabilística, com a utilização da técnica “bola de neve” ou “snowball”. Neste tipo de amostra, se utiliza cadeias de referência e indicações – técnica bastante útil para se acessar diferentes grupos em um universo amplo (Vinuto, 2014). Nesta direção, a cada entrevista realizada, um estudante indicava outro estudante de um curso diferente. Vale ressaltar que, nesta pesquisa, mantivemos de forma sigilosa os nomes dos estudantes participantes desse estudo, buscando seguir os critérios éticos firmados nessa pesquisa.

Realizamos, com os três coordenadores/as, entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender, por meio das suas falas, como os programas se estruturam e quais ações extensionistas têm se desenvolvido no centro voltadas para a discussão racial. As entrevistas foram norteadas por meio de um roteiro prévio que estará aberto a mudanças. Logo após, todas as gravações feitas serão transcritas e analisadas.

As informações obtidas, serão analisadas por meio da técnica de análise de conteúdos, no qual realizaremos categorizações e inferências com os dados coletados. Além disso, todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para o uso da pesquisa, mantendo a privacidade dos dados coletados.

No primeiro quadro, apresentamos as informações dos três coordenadores/as dos programas de extensão. No segundo quadro, apresentaremos as informações dos oito estudantes participantes desta pesquisa.

Quadro 2 - Orientações das entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores/as

Nome	Função/Atuação Profissional	Formação	Tempo de atuação enquanto coordenador do programa de extensão	Situação da entrevista
Cleisson Rosário Assis	Professor Associado I de Filosofia da Universidade Federal do	Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBa-UEFS), Mestre	1 ano	Realizada no dia 04 de Junho/2023

	<p>Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia (Pró-Filo), da UFRB. Tutor do Programa de Educação Tutorial (Pet-Afirmação - Acesso e Permanência de Jovens de Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior).</p>	<p>em Filosofia (UFBa) e graduado em Filosofia pela mesma instituição. Possui pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE-UEFS)</p>		
Maicelma Maia Souza	<p>Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, no Centro de Formação de Professores/as em Amargosa-BA. Coordenadora do Programa de Extensão CAFUNÉ - Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras</p>	<p>Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB (2005), é Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica - Escola de Engenharia de Agrimensura, Mestra em Educação - UESB (2016), Doutoranda em Educação - USP (atual).</p>	6 anos	Realizada no dia 23 de maio/2023
Silvana Carvalho Fonseca	<p>Professora de literatura africana, de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa. Coordena o programa de extensão Poéticas Periféricas e Produções de</p>	<p>Doutora em Teorias e Críticas da Literatura e Cultura, com ênfase em estudos comparados entre Brasil, Angola e Portugal pela Universidade Federal da Bahia (2019). Mestre em</p>	2 anos	Realizada no dia 7 junho/2023

	Vida no Recôncavo da Bahia. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, lotada no Centro de Formação de Professores/as.	Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (2014).		
--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3 - Orientações das entrevistas semi-estruturadas com os estudantes do CFP

Estudante/Curso	Semestre
Estudante de Química	2º semestre
Estudante de Matemática	8º semestre
Estudante de Educação do Campo	7º semestre
Estudante de Pedagogia	9º semestre
Estudante de Física	9º semestre
Estudante de Filosofia	6º semestre
Estudante de Letras com ênfase nas literaturas	Dessemestralizado
Estudante de Educação Física	8º semestre

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 BLOCO DE ENTREVISTAS

Para coletar as informações para esta pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas, as quais nos permitiram ter acesso a diversos significados que o contato direto com os sujeitos pode permitir. Expressões, recordações, emoções, sensações, valores além de “representações atuais acerca dos acontecimentos” (AMADO, 2013, p. 212), podem ser observados por meio da entrevista. Ao buscarmos compreender as ações desenvolvidas pelos coordenadores/as, ouvimos esses sujeitos quanto às experiências vividas e o que ainda está por vir de atividades propostas pelos programas. Já com os estudantes, buscamos ouvir suas percepções acerca dessas ações, entendendo de que forma elas têm interferido em sua formação acadêmica.

Seguem os quadros orientadores das entrevistas semiestruturadas com cada bloco de análise¹¹:

Quadro 4 - Bloco de entrevista com os coordenadores/as

Blocos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras
Bloco 1: Legitimação da entrevista	Procurar o entrevistado e conversar sobre a proposta do trabalho, buscando saber do seu interesse em participar e explicando os procedimentos e critérios éticos desta pesquisa.	
Bloco 2: Caracterização dos programas de extensão	Obter dados sobre a trajetória de criação dos programas e qual o seu objetivo central.	<ul style="list-style-type: none"> ● Breve trajetória de criação dos programas? ● Quantos participantes integram os programas? ● Qual seu objetivo central?
Bloco 3: Ações de extensão propostas	Quais ações são desenvolvidas pelos programas sobre as discussões de raça e relações étnico-raciais.	<ul style="list-style-type: none"> ● Quais são as ações desenvolvidas pelos programas dentro e fora da universidade sobre a temática das relações Étnico-raciais? ● De que forma as ações desenvolvidas têm integrado a comunidade estudantil do CFP/UFRB?

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5 - Bloco de entrevistas com os estudantes

Blocos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras
Bloco 1: Legitimação da entrevista	Procurar o entrevistado e conversar sobre a proposta do trabalho, buscando saber do seu interesse em participar e	

¹¹ Roteiro de entrevista elaborado a partir do modelo sugerido por Crusoé (2013)

	explicando os procedimentos e critérios éticos desta pesquisa.	
Bloco 2: Caracterização dos estudantes	Compreender se os estudantes participam das ações de extensão propostas pelos programas.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual curso realiza? Em qual semestre se encontra? • Participa de ações desenvolvidas pelos programas: Pet Afirmação, Poéticas Periféricas e Cafuné?
Bloco 3: Ação extensionista e formação acadêmica	Compreender como os estudantes percebem as ações de extensão desenvolvidas pelos programas no centro, se já participaram das ações desenvolvidas por eles e de que forma impactam em sua formação acadêmica.	<ul style="list-style-type: none"> • Como você percebe as ações de extensão desenvolvidas pelos programas? Poderia descrever alguma experiência? • Você considera que essas ações impactam ou não em formação acadêmica?

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nesta investigação, buscamos utilizar como técnica para análise de dados a Análise de Conteúdo, com base em Amado e Crusoé (2013) para construir um diálogo entre os aportes teóricos desta pesquisa, com as falas dos coordenadores/as e estudantes.

Esta técnica exige do pesquisador habilidades interpretativas bem críticas, inspiradas em referenciais teóricos, para realização de inferências diante dos dados obtidos. Neste sentido, os autores apontam que este tipo de análise “[...] é sobretudo, um processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultando” (AMADO; CRUSOÉ, 2013, p. 303). Ao buscar compreender, por meio das percepções dos estudantes de licenciatura do Centro de Formação de Professores/as, da Universidade Federal do Recôncavo Bahia/UFRB, de que forma as ações realizadas pelos programas de extensão: Pet Afirmação, Poéticas Periféricas e Cafuné impactam em sua formação acadêmica, almejamos evidenciar de que maneira essas ações têm contribuído no campo da formação de professores/as para as relações étnico-raciais.

Assim, ao utilizarmos a análise de conteúdo, buscamos descrever e realizar inferências sobre “o que foi dito, como se disse e a quem se disse” (AMADO; CRUSOÉ, 2013, p. 304),

construindo, a partir disso, uma dimensão interpretativa além de uma simples descrição do campo. Nessa lógica, buscamos nortear nossa análise de dados da seguinte forma:

1. Transcrição literal das falas dos três coordenadores/as dos programas: Pet Afirmação, Poéticas Periféricas e Cafuné, assim como também dos oito estudantes do Centro que participaram da pesquisa;

2. Leitura de cada entrevista, buscando organizar as falas e obedecendo as ordens dos blocos de entrevistas;

3. Destaque dos pontos que se distanciam e aproximam nas falas dos sujeitos entrevistados;

4. Organização e elaboração das duas categorias que surgiram por meio do campo: a) Os programas e projetos sobre Relações Étnico-Raciais no CFP-UFRB; b) Formação de professores/as e o ensino para relações Étnico-Raciais: o que dizem os estudantes. Esses serão os capítulos de análise.

É por meio dessas categorias que buscamos compreender, no capítulo de análise, o que dizem os coordenadores/as sobre as ações de extensão desenvolvidas no CFP, quais são as percepções dos estudantes acerca dessas ações propostas e de que forma impactam em sua formação acadêmica.

4. AÇÕES EXTENSIONISTAS, FORMAÇÃO E O ENSINO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APONTANDO CAMINHOS

Neste capítulo, compreenderemos de que forma as ações extensionistas dos programas: Cafuné, Poéticas Periféricas e Pet Afirmação, interferem na formação dos estudantes do CFP/UFRB. Assim como aponta Gomes (2012), o ensino para as relações étnico-raciais precisa ser tarefa a ser cumprida pelas universidades brasileiras, porém essa não deve ser apenas uma demanda de uma ou duas disciplinas obrigatórias dos cursos. É necessário que vá muito além, que o debate sobre essas questões seja tratado com seriedade, que haja atividades curriculares como debates, oficinas, conferências, círculos de conversas, dentre outras possibilidades de acesso a discussões que são necessárias ao professorado e a demanda de formar professores/as antirracistas.

Nesta direção, organizamos este capítulo em dois tópicos, a saber:

- ❖ Os programas e projetos sobre Relações Étnico-Raciais no CFP-UFRB.
- ❖ Formação de professores/as e o ensino para relações Étnico-Raciais: o que dizem os estudantes.

No primeiro tópico, apresentamos por meio das falas dos coordenadores/as dos programas de extensão, seus objetivos centrais, o motivo de sua criação e quais ações são desenvolvidas que visem abranger a comunidade. No segundo capítulo, traçamos as percepções de alguns estudantes das áreas das ciências humanas e exatas, sobre as ações desenvolvidas e de que forma elas impactam em seu processo formativo.

4.1 OS PROGRAMAS DE EXTENSÃO SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CFP-UFRB: Poéticas Periféricas, Cafuné e Pet Afirmação.

“A gente precisa continuar lendo, a produção literária produzida pela cultura, mas é nosso dever de casa enquanto intelectuais negras e negros trazer essa produção de escritoras e escritores negros e negras periféricos, como força e possibilidade formativa da linguagem, descolonizando o pensamento para uma educação antirracista [...]”
(Prof. Silvana, Cord. do Programa Poéticas Periféricas, 2023)

Para que alcancemos uma educação antirracista, faz-se necessário mudanças epistemológicas que contribuam para o processo de descolonização dos currículos e, para isso, é fundamental refletir sobre o processo de formação de professores/as e práticas de ensino para as relações étnico-raciais dentro dos espaços formativos. Assim como aponta Gomes (2008), o campo educacional é vasto, dinâmico e cheio de tensões, coletivos, professores/as intelectuais

e grupos, como os programas de extensão seguem dentro desses espaços formativos contribuindo para o enfrentamento do racismo e de uma formação para diversidade racial. Esses são considerados importantes espaços políticos, sociais e de construção de epistemologias negras que trazem consigo importantes marcas na trajetória de sua construção.

O programa Poéticas Periféricas e Produções de Vida no Recôncavo da Bahia, criado no ano de 2021 e cordenado pela professora doutora Silvana Carvalho Fonseca, tem como objetivo central promover atividades permanentes em torno de produções das periferias do Brasil, propondo por meio da extensão, experiências éticas e estéticas que atravessem a população negra e periférica. Ações de formação coletivas com foco nas literaturas negras, oficinas e eventos como o Literatura Terreiro tem sido propostas elaboradas para a comunidade de Amargosa e para a universidade. Atualmente, é composto por 16 estudantes bolsistas e colaboradores, que trabalham ativamente para que as atividades do programa aconteçam.

O Cafuné - Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras, criado em 2017 e cordenado pela professora Mestra Maicelma Maia Souza, tem como objetivo principal promover um espaço de rodas de conversas, debates interativos e múltiplas vivências a partir das temáticas pertinentes a toda comunidade acadêmica, tendo como foco e protagonismo a vida das mulheres negras, utilizando da cozinha para troca de afetos culinários e promoção de ações culturais com a comunidade local, tomando como referência o pensamento feminista decolonial e as filosofias afroperspectivistas. Ações como oficinas, rodas de conversas e palestras são algumas das propostas do programa que une a comunidade externa e acadêmica. Parcerias com as escolas do município de Amargosa e a Casa do Duca, são ações também desenvolvidas pelo Cafuné. Atualmente o grupo é composto por 6 participantes, estudantes e mulheres da comunidade externa que se interessam pelo debate e somam na luta contra o racismo e opressões advindas da desigualdade racial.

O Pet-Afirmação, criado em 2010 pela professora Dyane Brito Reis, é cordenado a dois anos pelo professor Doutor Cleisson Rosário Assis. O programa tem como objetivo apoiar estudantes das comunidades negras rurais, contribuindo para o seu acesso e permanência qualificada no ensino superior, mediante seu envolvimento em ações formativas complementares ancoradas em práticas de diálogo e trocas com suas comunidades de origem. Ações como oficinas, rodas de conversas desenvolvidas nas escolas do município de Amargosa, promoção e elaboração da Conferência Negritude e Educação/CONE, um importante evento que debate com a comunidade discussões sobre Raça, Racismo, Permanência de jovens negros no superior, dentre outras temáticas ligadas a diversidade, são algumas das atividades desenvolvidas pelo programa, que tem como intuito alcançar a comunidade externa e promover

ações de formação no Centro de Formação de Professores/as. Atualmente o grupo é composto por onze participantes, estudantes bolsistas do Centro de Formação de Professores/as/CFP e do Centro de Artes, Humanidades e Letras/CAHL.

Para melhor compreender a trajetória de construção de cada programa e suas ações, perguntamos aos professores/as, coordenadores/as dos programas de extensão que fazem parte deste estudo, sobre como foi o processo de trajetória da sua criação, a professora Maicelma Maia (2023), coordenadora do programa de extensão Cafuné, aponta que:

O Cafuné ele surge muito dessa experiência de fazer universidade com pessoas negras, não é algo que eu já tinha elaborado sobre o que eu queria fazer, mas que foi se desenhando também pela presença de mulheres negras e de estudantes negras na universidade [...] (Prof. Maicelma, Cord. do Programa Cafuné, 2023)

O desejo em elaborar um programa que tenha como objetivo contribuir com um projeto de universidade negra, que tenha em sua maioria estudantes negros e negras, oriundos do campo, também está contido na fala do professor Kleyson Assis (2023), coordenador do programa Pet Afirmação, quando nos diz que:

Bom, quem criou foi a professora Dyane e isso já tem uns 10 anos. Posso trazer para você uma visão de fora e dentro, porque eu sempre trabalhei com as atividades do Fórum Pró Igualdade Racial. O PET, surge com o intuito de promover o ingresso de estudantes negros e negras da zona rural na universidade, essa é a proposta teórica inicial de ingresso, mas depois o Pet passa a se preocupar também com a permanência dos estudantes, então não somente o ingresso mais a permanência (Prof. Assis, Cord. do Programa Pet Afirmação).

Os professores/as Assis (2023) e Maicelma (2023), destacam nas trajetórias de construção, a importância de se pensar em um programa que se voltasse para o público estudantil do CFP/UFRB, e principalmente para as trajetórias destes estudantes. De acordo com Colen (2019), basta apenas olhar para os corredores dos campus da UFRB e confirmar em dados sobre o que aponta a pesquisa feita pela própria universidade em 2014: 83,4% dos estudantes são negros (UFRB, 2017). Sena (2013) ressalta que a UFRB se constitui como a universidade mais negra do Brasil e o CFP se configura, dentro deste cenário, como um centro que abriga estudantes negros, em sua maioria do campo e vulneráveis socioeconomicamente.

Nesse sentido, além de voltar seus olhares para o perfil de quem compõe esta universidade, o professor Assis (2023), destaca que um dos motivos de criação do PET Afirmação é a necessidade de promover o acesso e a permanência para estudantes negros, oriundos da zona rural. Santos (2009), aponta em seus estudos, que a permanência qualificada

passa por três dimensões: permanência enquanto duração, simultaneidade da permanência, sucessão ou pós permanência¹². Porém, ressalta que a permanência material é a que de fato provê a subsistência dos estudantes no espaço universitário. A autora ainda ressalta que:

É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lancha, pagar o transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da auto-estima, os referenciais docentes, etc. Sendo assim, entendemos que a permanência na Universidade é de dois tipos. Uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada por nós a Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na universidade, a Permanência Simbólica. (SANTOS, 2009, p. 72)

Pensar a permanência desses estudantes é promover Políticas Públicas de Ações Afirmativas para que possam não só permanecer na instituição, mas também criar mecanismos para que possam permanecer simbolicamente neste espaço. O conceito de condições simbólicas, aqui é entendido como a possibilidade do indivíduo se sentir pertencente ao grupo, ser aceito e acolhido. Santos (2009) destaca que é no interior dos grupos ou programas de extensão que muitos estudantes, inclusive, constroem essa permanência simbólica e de identidade racial, além do acesso a leituras que valorizem sua existência naquele lugar. Nesta direção, a professora Maicelma (2023), ao completar sua fala sobre os motivos que a levaram a elaborar o programa Cafuné, destaca que:

Lembro que na sala de aula, as alunas perguntavam professora você não vai trazer autor negro pra gente poder estudar sobre didática não? [...] “Mai, tu não vai fazer um grupo de estudo para a gente não?” [...] fui percebendo que a comunidade me pedia isso. E aí nessa elaboração do projeto eu fui percebendo que o projeto tinha que ter haver comida, porque é uma coisa que eu gosto de fazer, já que o programa pode funcionar envolvendo também esses aspectos culturais. Foi aí que chegou o Cafuné: cozinha dos afetos para universitárias negras. Só que não é só para universitárias, é pra todo mundo, é aberto, mas elas que vão protagonizar (Prof. Maicelma, Cord. do Programa Cafuné, 2023).

A professora Maicelma (2023), ressalta em sua fala a importância do papel que esses programas possuem, em possibilitar para a comunidade estudantil, aquilo que a universidade em sua estrutura curricular ainda não conseguiu alcançar. Construir novas epistemologias negras é também permitir o acesso desses estudantes a leituras de intelectuais negros durante sua formação, contruindo, por meio disto, estratégias de permanência simbólicas, fazendo com que essas mulheres negras e demais corpos negros desta universidade, se sintam representados. A Professora também enfatiza que parte deste projeto também tem a ver com um desejo pessoal. Trazer a cozinha, como espaço cultural e local de discussão de conhecimentos, era um desejo

¹² Santos (2009) aponta que a Pós-Permanência no Ensino Superior está vinculada à dimensão da permanência em outros graus acadêmicos. (p. 72)

pessoal seu, surgindo assim o Cafuné: Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras, sendo as estudantes, as principais protagonistas da sua construção.

O desejo de elaborar um programa como ideal de perspectiva pessoal, também vai de encontro com a fala da professora Silvana (2023), sobre um dos principais motivos de criação do programa Poéticas Periféricas. Sobre a sua construção, a professora aponta que:

Foi bem interessante a forma como o programa foi concebido, porque primeiro vêm de um projeto meu, formativo de vida. Então eu, enquanto intelectual negra, perspectivei quando ocupasse esse espaço continuar a seguir produzindo processos formativos também fora da comunidade acadêmica, fora do âmbito da universidade articulando a rua. Sempre foi uma coisa que me incomodou muito porque eu venho da periferia de Salvador, então a periferia sempre foi pra mim um lugar de muita formação e diálogo que eu gostaria de seguir articulando essas experiências (Prof. Silvana, Cord. do Programa Poéticas Periféricas, 2023).

Para a professora Silvana (2023), o Poéticas Periféricas emerge do seu lugar de fala, da sua vivência enquanto mulher periférica soteropolitana, do seu lugar político e acadêmico enquanto professora negra atuante em uma universidade marcadamente negra, que precisa voltar seus olhares para a comunidade local, para as ruas e para as periferias. Assim como Assis (2023) e Maicelma (2023), a professora Silvana (2023) ainda ressalta que: “[...] eu também aprendo muito nesse processo, tem professores/as colaboradores, tem gente de outras instituições. Então é isso, é muito coletivo também. Os alunos fizeram poéticas acontecer e isso foi muito importante.”(Prof. Silvana, Cord. do Programa Poéticas Periféricas, 2023) Nesta direção, podemos concluir que ambos os programas partem de uma construção pessoal dos coordenadores/as dos programas, devido às suas trajetórias políticas e de engajamento com o debate durante seu percurso formativo. Além disso, existe um outro fator que é o lugar político e social que a UFRB constitui no recôncavo da Bahia, enquanto universidade que possui em sua maioria estudantes negros. Não há como não pensar a universidade sem levar em conta os sujeitos que compõem este espaço, cada um com suas experiências, trajetórias e identidades, que precisam ser levadas em consideração pelos currículos das instituições, pelas políticas públicas propostas pelas universidades e pelas demais ações desenvolvidas nos espaços de formação superior.

Pensando em propostas que articulem produção de conhecimento, identidade dos sujeitos e suas experiências, a professora Silvana (2023) aponta que:

O objetivo central do poéticas é discutir produções éticas e estéticas que atravessem experiências periféricas e negras da periferia. Então o foco central é pensar a produção estética, claro articulando a experiência histórica e estética, como é que a vida desses sujeitos quais são as determinações que produzem essas experiências estéticas [...] (Prof. Silvana, Cord. do Programa

Poéticas Periféricas, 2023).

Produzir conhecimento para/com os sujeitos periféricos é o ponto de partida pensado pela professora Silvana (2023), ao definir o objetivo central do programa de extensão Poéticas Periféricas. Aqui, entendemos periferias enquanto conceito polissêmico e subjetivo, porém nos apoiamos no conceito definido por D’Andrea (2020) quando aponta que “periferia é muito mais que território. É um ponto de referência. É uma perspectiva, um lugar de fala, um corpo no mundo. Periferia é muito mais que geografia. É subjetividade, identidade, sentimento, memória afetiva. Periferia são narrativas contra a História única” (p. 33). Pensar a periferia enquanto resistência é uma tarefa da sociedade, dos poderes políticos e principalmente da educação, pois é necessário desconstruir a visão colonizadora do conhecimento, de que existem determinados lugares que produzem ciência, em detrimento de outras. Esta é uma visão de superioridade embasada no que Santos e Menezes (2010) chamam de saber-poder. Sobre os processos de dominação epistemológica, os autores apontam que:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes, para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Essas e tantas outras formas de dominação impostas pelo colonialismo, dão vazão a racismos, preconceitos e exclusões de determinados grupos sociais e, como enfatiza Davis (2016), não há como pensar classe social, sem realizar a intersecção entre raça e gênero. Oliveira (2021), em seus estudos sobre a inscrição espacial da questão racial no espaço urbano, aponta que a população negra, vulnerável socioeconomicamente, é quem mais ocupa as periferias das cidades e esse fator se liga às marcas do colonialismo e da distribuição desigual do espaço. No entanto, D’Andrea (2020) nos convida a tornar esse lugar, que tanto foi subalternizado, em potência epistemológica, cultural e de formação crítica dos sujeitos que ali fazem parte. Para a autora, “a ciência humana produzida por meio de uma epistemologia periférica se faz levando em conta a subjetividade periférica do cientista. Essa subjetividade se forma por meio da experiência construída nas relações sociais” (Ibidem, 2020, p. 34) que podem ser expressas de diferentes formas. A professora, também destaca, que as produções éticas e estéticas, propostas como ponto central do programa, são os movimentos como “*A própria capoeira, as manifestações da cultura Hip Hop, articulada a outras manifestações históricas e sociais das comunidades que compoem as periferias, são manifestações éticas e estéticas*” (Prof. Silvana, Coord. Do Programa Poéticas Periféricas). Potencializar e dar visibilidade a essas

manifestações, é permitir que esses movimentos produzam novas possibilidades e ocupem outros lugares socioculturais. O não lugar que a colonialidade do saber ofertou as comunidades periféricas é transformado e subvertido em potência para que a arte de rua e as tantas outras produções artísticas sejam reconhecidas e valorizadas.

A professora (2023), ainda ressalta a importância de pensar um programa que valorize os sujeitos periféricos enquanto produtores de ciência, de voltar os olhares para as ruas e construir a partir disso, novas produções de conhecimento:

a gente lida com a literatura, mas no sentido bem expandido mesmo, pensando narrativas, pensando teatro, pensando cinema, pensando pintura, enfim mais o grande lance é discutir como a periferia vem sendo rediscutida, repensada, a partir da trajetória de sujeitos negros e negras (Prof. Silvana, Coord. do Programa Poéticas Periféricas, 2023).

A construção de novas epistemologias que abranja a comunidade, os corpos negros e periféricos, também se cruza com o objetivo central do Programa Cafuné, coordenado pela professora Maicelma, que ressalta a necessidade de pensar uma extensão voltada para as mulheres negras, não apenas universitárias, mas a todas e todos que interessar. Sobre o objetivo central do programa, a professora aponta que:

O Cafuné se associa muito as ideias quilombistas de Beatriz do Nascimento e Abdias do Nascimento e constrói um pouco dessa ação pautado na decolonialidade, que é muito deste intuito de aproveitar do nosso repertório para além daquilo que a colonização fez com a gente, aproveitar do repertório de mulheres negras, de mulheres quilombolas, de pais e mães de santos, das casas de axés, de grupos de cultura, de capoeira, de toda manifestação que temos da nossa existência como forma de garantir a nossa formação (Prof. Maicelma, Coord. do Programa Cafuné, 2023).

E, associado aos debates sobre raça com mulheres negras, ainda ressalta que:

E aí como tinha que ter comida, um desses aspectos tinha que ser a culinária, porque a cozinha é esse lugar que historicamente foi subalternizado para as pessoas negras, [...] mas, por mais que do ponto de vista colonial esse lugar seja um lugar subalternizado, as nossas pessoas transformaram também no lugar de potencializar afetos para a nossa intimidade. Então é muito nessa lógica também de entender que a cozinha tem uma potência na nossa sobrevivência. Muitas das nossas, mães e antepassadas sobreviveram a partir da cozinha da casa dos outros e nos fizeram estudar a partir da casa dos outros (Prof. Maicelma, Coord. do Programa Cafuné, 2023).

O Programa Cafuné: Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras, surge através da intersecção de ideias entre o conceito de quilombismo e do prazer em cozinhar; ambos trazem consigo uma perspectiva decolonial e de construção coletiva antirracista. O conceito de quilombismo, apontado pela professora, parte das experiências de quilombo de Angola, com vistas a noção de comunidade e coletividade sobre quem vem depois. Essa filosofia política

afro-brasileira tem como base de sua criação o intelectual, ativista, pan-africanista, artista, dramaturgo, poeta e político brasileiro, Abdias do Nascimento, homem negro comprometido com as causas da população negra no Brasil e defensor de uma perspectiva quilombista, em que a liberdade, o resgate e o fortalecimento desse grupo racial, se dá, principalmente, por vias coletivas negras, pois “para o restabelecimento da integridade de nossa família – a família africana, no continente e fora dele –, é imprescindível o reforço dos nossos vínculos ideológicos e culturais como condição prévia de nosso sucesso” (Nascimento, 2019, p.37). A noção de quilombismo, também propõe o deslocamento do ocidente enquanto centro e nos convida a evocar Palmares, buscando agir de acordo com as organizações quilombolas “propondo caminhos criativos e possíveis de vivência, torna-se um projeto com possibilidades reais de realização” (Oliveira, 2019, p. 144).

Essa é uma das propostas do programa coordenado pela professora Maicelma, propor um “*repertório de mulheres negras, de mulheres quilombolas, de pais e mães de santos, das casas de axés, de grupos de cultura, de capoeira, de toda manifestação que temos da nossa existência como forma de garantir a nossa formação*” (Prof. Maicelma, Coord. do Programa Cafuné, 2023). Esse resgate da nossa história, propõe a continuidade da luta a favor da liberdade, da cultura, da população negra e do rompimento de uma estrutura racista de sociedade. Reconstruir e ressignificar nossa história é tarefa fundamental, para que possamos continuar construindo saberes contra-hegemônicos e decoloniais. É nesse viés, que a professora Maicelma, também decide acrescentar à discussão do Cafuné, a cozinha como um dos elementos fundantes desse programa. Primeiro, porque assim como esclarece a coordenadora, trata-se de uma perspectiva pessoal de poder trazer esse espaço enquanto lugar de construção de afetos e de resgate de conhecimentos.

Utilizamos este verbo (resgate), porque entendemos que esse espaço, apesar de ter sido subalternizado e relegado as pessoas negras em condição de escravidão e, conseqüentemente sentirmos esses resquícios até os dias atuais, foi também um lugar em que mulheres negras aquilombavam, por meio de afeto e da conservação da cultura através da culinária. Pensar a cozinha enquanto lugar de resistência e potência, é ressignificar a história e trazer novos pontos de vistas, a partir de uma perspectiva decolonial. Para isso, é preciso tomar como ponto de partida a educação, pois é por meio desse mecanismo de transformação, que alcançaremos possibilidades de propagação dessas novas epistemologias (Machado, 2021). Sobre as ações de extensão que são desenvolvidas no espaço universitário, e também externo a ele, o professor Assis (2023), aponta que:

Tem algumas coisas que estão sendo planejadas, como a articulação com as

comunidades do Tamanduá, Corta Mão, assim como as exposições que estão programadas para acontecer na Casa do Duca sobre as vivências da comunidade” [...] Também está programado para o segundo semestre o terceiro Colóquio, Afro-Futurista que vai acontecer no CFP, já é a terceira edição e que tem uma força muito grande e que teve uma boa repercussão. Vai acontecer a 15ª conferência, negritude e educação, a gente vai fazer e também vai acontecer no centro, assim como tem o fórum 20 de novembro. Essas são as atividades programadas para o segundo semestre que vai acontecer no centro de formação de professores/as (Prof. Assis, Coord. do Programa Pet Afirmação, 2023).

Sobre os desafios vividos com a chegada da pandemia, o professor do programa PET Afirmação ainda ressalta que:

A gente tem feito algumas ações externas, mas temos nos concentrado agora na formação interna do Pet pra gente começar a agir externamente, porque de fato os estudantes estão precisando no momento a maior parte deles de formação, formação acadêmica porque passaram dois anos com aulas remotas, principalmente no sentido de formação, e formação de convivência, acadêmica, física (Prof. Assis, Coord. do Programa Pet Afirmação, 2023)

Atividades de extensão, como as que estão sendo desenhadas para voltarem a acontecer no Centro de Formação de Professores/as, desempenham um importante papel, principalmente quando se trata de questões tão necessárias e urgentes quanto a discussões sobre negritude e educação. Gomes (2010) aponta que iniciativas como as de programas e projetos de extensão com vistas para a discussão racial, são consideradas eficazes para pensarmos em uma formação docente e continuada. Ações como conferências, colóquios e formações, se configuram como importantes estratégias para que esses profissionais possam lidar com o desafio que é ensinar para as relações étnico-raciais.

A Conferência Negritude e Educação – CONE, evento proposto pelo programa Pet Afirmação e pela comunidade acadêmica do CFP, é um evento que une comunidade local e universidade em prol das discussões raciais, atreladas a debates emergentes da sociedade. A CONE que está em sua 15ª edição amplia no Centro de Formação de Formação o acesso ao debate racial por meio de palestras, oficinas, giras de conversas, apresentações de trabalhos e diversos momentos culturais, que contam com o envolvimento de toda a comunidade para que de fato aconteça.

Além das ações de extensão, o professor também enfatiza a importância da retomada de formações com os estudantes que fazem parte do programa, principalmente devido ao período de afastamento ocorrido no últimos anos por conta da Covid-19, conseqüentemente, esse afastamento gera uma quebra daquilo que Coulon (2008) chama de afiliação estudantil, junto às atividades universitárias. A professora Silvana (2023), ao relatar as ações desenvolvidas

pelo programa Poéticas Periféricas, também expressa algumas atividades que foram desenvolvidas de forma on-line e presencial, ressaltando aquelas que ainda serão desenvolvidas pelo grupo. Ela ressalta as seguintes ações:

Teve um evento lindo, que na verdade a gente funcionou híbrido. Mantivemos ciclos de formação via Google Meet, discutindo literatura, teve um de Literatura Terreiro, teve um sobre Luiz Gama. Enfim, vários... Teve um sobre mulheres no rip rop, foi bem interessante e a gente fez ações pontuais presenciais (Prof. Silvana, Coord. do Programa Poéticas Periféricas, 2023).

Sobre as atividades desenvolvidas de forma presencial, a professora ressalta que:

Fizemos ações como a primavera do Poéticas Periféricas foi uma atividade que teve uma oficina à tarde sobre literatura negra. Outra oficina de literatura negra infanto juvenil que foi belíssima e voltada para crianças da comunidade carente de Amargosa. Conseguimos uma associação que levou as crianças e foi um movimento muito bonito e formativo. A noite fizemos um sarau do Poéticas Periféricas na casa do Duca, que foi uma experiência lindíssima de intervenções e performances.” [...] “Para além disso a gente se reúne quinzenalmente para formações, então todo mundo do grupo e a quem interessar participar pode ir, todas as reuniões são abertas.” (Prof. Silvana, Coord. do Programa Poéticas Periféricas, 2023)

Ações como as que são desenvolvidas pelo Programa Poéticas Periféricas, apontam uma extensão pautada na valorização da cultura negra, com vistas para o campo da arte e literatura afro-brasileira. Dois caminhos que, assim como apontam Russo e Almeida (2016), propõe o desenvolvimento de um currículo decolonial, que evidencie a cultura e história africana e afro-brasileira, além dos saberes de povos tradicionais.

O desenvolvendo de atividades como Literatura Terreiro, apresentam caminhos na construção de conhecimentos pautados:

nos saberes construídos cotidianamente no universo de terreiros de Candomblé, sua história oral, tradição, axé e ancestralidade afro-brasileira são epistemologias decoloniais, uma Pedagogia de Terreiro que tem muito a contribuir para a formação do sujeito e de sua identidade (Macedo, 2010, p. 13).

A valorização da identidade ancestral, por meio da literatura, permite desconstruir práticas discriminatórias e antirracistas nos diversos espaços, nas ruas, escolas, periferias, em todo e qualquer lugar onde possa permitir a construção de uma nova leitura sobre a história da população negra e afro-brasileira. Assim como apontado pela professora Silvana (2023), o acesso de crianças, oriundas de bairros carentes da comunidade local, a atividades como as desenvolvidas pelo programa, permite a desconstrução de estereótipos e de preconceitos enraizados na sociedade. Além disso, ações como essas, propõem a criança negra a construir uma representação positiva sobre seu pertencimento étnico-racial e também sobre si.

Atividades internas de formação também são realizadas, permitindo o seu alargamento

para toda comunidade. O que vai de encontro com as ações, também desenvolvidas pelo programa Cafuné, quando a professora Maicelma (2023) aponta que:

Ultimamente temos feito muitos grupos de estudos. A proposta do Cafuné é fazer dois encontro por mês, um aberto, para toda comunidade e um fechado que é pra o grupo das participantes mesmo, das integrantes para que a gente possa garantir estudos formação acompanhar o TCC (Prof. Maicelma, Coord. do Programa Cafuné, 2023).

Sobre algumas ações do programa, a professora Maicelma (2023) ainda aponta o seguinte:

Como todo ano a gente realiza uma atividade grande que é o terceiro ciclo de conversas do Cafuné, todo ano a gente realiza essa atividade.”[...] “Tem as rodas de conversas que a gente sempre faz, a gente está fazendo um grupo de estudo aberto, distribuimos os textos pra quem quer ler, em 15 dias, e aí faz encontro na casa de uma das meninas, estamos fazendo de forma rotativa também até para garantir o deslocamento, porque como a gente não tem um lugar fixo, acaba que a cozinha das pessoas, é a nossa cozinha [...] Além disso, teve oficina de São João, de dança de forró. Essas atividades aconteciam na Casa do Duca, tínhamos essa parceria e o Cafuné funcionava lá (Prof. Maicelma, Coord. do Programa Cafuné, 2023).

Assim como os outros programas, o Cafuné também traz em suas ações, propostas de formação e ciclos de conversas, com uma perspectiva voltada para o que aponta Petronilha (2007) em seus estudos sobre aprender e ensinar para as relações étnico-raciais:

[...] que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Petronilha, 2007, p. 490)

O pensamento da autora sobre o alvo principal da educação das relações étnico-raciais, vai de encontro com o que propõe cada ação desenvolvida pelos programas de extensão. Propostas de ações como essas, permitem a universidade e a comunidade o acesso a discussões caras à sociedade, que são atreladas a diversos campos, como a arte, a cozinha, a ancestralidade e a oportunidade de acesso e permanência no ensino superior. Ações, como as rodas de conversas e os estudos abertos, que são propostos pelos programas, viabilizam a toda comunidade o acesso a literaturas e a debates sobre a discussão racial nos espaços universitários. Vale ressaltar, que assim como aponta Gomes (2005), essas têm sido importantes ações propulsoras nos espaços de formação de professores/as que permitem ao professorado o acesso a uma formação sensível, que tenha possibilidades de desenvolver em sua prática a promoção de condições de igualdade, permitindo aos diferentes grupos étnico-raciais, o lugar de

pertencimento e representação da sua história.

Permitir a esses futuros educadores a possibilidade de preparo para lidar com essas temáticas é uma preocupação desses programas. De acordo com os coordenadores/as, ações como as desenvolvidas pelos programas, têm alcançado uma participação expressiva da comunidade interna e externa, a fala da Silvana (2023) vai de encontro a isso, quando aponta que “*em todas atividades teve uma aderência muito grande. E tinha pessoas de vários cursos, Ed. do Campo, Letras, tinha gente de vários cursos, no sarau tinha muita gente, muitas turmas na pedagogia também, da filosofia, então teve uma aderência entre os estudantes*” (Prof. Silvana, Coord. do Programa Poéticas Periféricas, 2023). O envolvimento dos estudantes, das diversas áreas de conhecimento do centro, aponta o interesse desses sujeitos na participação de ações como as desenvolvidas pelos programas e também despertam a necessidade de conhecermos de que forma essas ações têm interferido em sua formação acadêmica. Com vistas a essa inquietação, o próximo ponto deste capítulo tem o intuito de compreender, por meio de um recorte dos estudantes do CFP, como as ações descritas neste capítulo, tem interferido na formação dos estudantes do Centro de Formação de Professores/as.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O ENSINO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES

Para começar, estamos numa universidade considerada a mais preta do Brasil! Então, é fundamental e necessário ter essas questões dentro do Centro. (Estudante de Ed. Do Campo, 2023)

Iniciamos este capítulo com a fala da estudante de Educação do Campo, mulher negra, intelectual, mãe, remanescente quilombola e militante, que reafirma aquilo que já foi apontado nos capítulos anteriores. A UFRB é uma das universidades mais negras que oportuniza acesso a estudantes como ela e tantos outros que pertencem a grupos étnico-raciais, que por séculos, foram privados de adentrar espaços como esses. Tornar a universidade povo e entendê-la como instituição social, que precisa se voltar para as questões da sociedade não só é um direito, mas também uma questão de reparação histórica (CHAUÍ, 2003). Tratar sobre questões inerentes à sociedade como, raça, classe, diversidade e gênero é uma tarefa da educação, pois temos nela uma ferramenta de transformação da sociedade e de ressignificação constante de ideologias, conhecimentos e saberes. É por meio da educação que encontramos vias para poder educar para as relações raciais, corrigindo marcas que o colonialismo gerou com seu egocentrismo e

manutenção do racismo e criando vias de possibilidades para uma nova educação, que possa se fazer antirracista, decolonial e multicultural.

Para Munanga (2005), uma das estratégias para se alcançar uma educação que valorize a diversidade racial é potencializando, no processo de formação docente, o ensino para as Relações Étnico-Raciais, formando professores/as que saibam lidar na prática com as tensões raciais que emergem no espaço escolar. E a extensão, que sempre teve um papel importante enquanto um dos pilares da universidade, atualmente tem permitido dentro dos espaços de formação, ações que trazem como pautas centrais demandas como a discussão racial. Nesta pesquisa, programas de extensão como o Pet Afirmação, Poéticas Periféricas e Cafuné - Cozinha dos Afetos, trazem em seus objetivos centrais a importância dessas discussões tanto no CFP como, principalmente, para a comunidade externa, estabelecendo conexões de saberes entre universidade e comunidade, reafirmando o conceito de universidade, apontado anteriormente por Marilena Chauí, e a necessidade de construção de estratégias de ensino para a diversidade racial apontado por Munanga (2005).

Para compreender se essas ações têm interferido na formação acadêmica dos/as estudantes do Centro, ouvimos os/as estudantes, principais sujeitos que dão vida e transformam a universidade, sobre o alcance das ações desenvolvidas. Ao perguntar aos/as estudantes se conheciam as ações desenvolvidas pelos três programas de extensão, todos afirmaram que sim, sendo que apenas a estudante de Química, que está no segundo semestre do curso, ressaltou não conhecer muitas ações, pois estava no início da trajetória formativa.

Quando interpelada sobre quais ações dos Programas conhecia, a estudante de Filosofia aponta que:

Conheço o Pet e Poéticas Periféricas. Já participei de alguns eventos. Foi um desfile de moda afro promovido pelo Poéticas Periféricas. Tem um espaço que é chamado Casa do Duca e é um espaço que a gente faz alguns eventos neste local e o Poéticas fez um evento, onde teve desfile de moda afro e eu participei desse evento (Estudante de Filosofia, 2023).

Neste relato, a estudante destaca uma das ações desenvolvidas pelo programa de extensão Poéticas Periféricas que foi promovido em parceria com o Centro de Artes de Amargosa: Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade - Casa do Duca, um movimento que permite não só a participação da comunidade universitária, como também é aberto a comunidade local. A estudante de Filosofia ainda destaca:

É interessante porque a gente tem uma questão na universidade, de promoção de uma educação Étnico-Racial dentro desses espaços né, e é algo que a própria academia não entrega pra gente. Esse déficit a gente acaba, conseguindo suprir com esses programas de extensão ou com outros programas de pesquisa que sejam voltados mais para questões indígenas,

para educação Étnico-Racial. Então acredito que pelo menos em conversas e participação de eventos eu vejo bastante esse cuidado, principalmente de enaltecer a cultura e sair um pouco dessa formação eurocêntrica da academia, rompendo um pouco com esse padrão (Estudante de Filosofia, 2023).

A estudante faz uma crítica ao engessamento dos espaços acadêmicos, principalmente no que se refere ao currículo, que mesmo implementando aquilo que determina as leis normativas, ainda são discussões tratadas de forma breve, ficando apenas no encargo de uma ou duas disciplinas ao longo do semestre. Ela ainda ressalta que alguns programas de extensão desenvolvem eventos nesses espaços ou fora deles, que permitem a descolonização dos conhecimentos e de rompimento dos padrões eurocêntricos. A fala da estudante nos leva a refletir sobre o que Gomes (2012) aponta em seus estudos, para que de fato haja mudanças no currículo, é preciso que tenha enfrentamentos, embates e conflitos e, muito mais que isso, é necessário que se tenha mudanças estruturais, epistemológicas e políticas, para que de fato possa se alcançar uma educação para transformação social.

A estudante de Educação no Campo, também aponta ações em que fez parte, quando diz que: *“Conheço o PET e algumas ações que já participei como o café com o pet. Foi uma tenda mais de autocuidado. O pessoal foi nos ensinar sobre como relaxar para poder enfrentar a ansiedade” (Estudante de Educação do Campo, 2023).* Já o estudante de Educação Física, quando interpelado se conhecia as ações dos programas destaca que *“Conheço sim o PET Afirmação e o Cafuné. Já o Poéticas Periféricas não tenho muito conhecimento, mas já ouvi falar sim! Já participei de ações do Cafuné, mas dos demais não, em Ciclos de conversas” (Estudante de Ed. Física, 2023).* No relato da estudante de Pedagogia, sobre as ações que já pôde participar, destaca que *“Conheço o Pet Afirmação, o Poéticas e o Cafuné. Lembro que teve um evento no Almeida Sampaio, se eu não me engano, que era da cozinha Africana. Eu acho isso uma riqueza exuberante não só pra cidade, mas para nossa vida social e acadêmica” (Estudante de Pedagogia, 2023).* Mesmo que não tenham participado das ações de todos os três programas, os estudantes afirmam conhecê-los, apresentando experiências formativas sobre aqueles em que tiveram mais contato.

Ações de extensão, como as que são propostas pelos programas, têm como objetivo principal alcançar não só o público estudantil do CFP, mas também a comunidade externa. Gomes (2010) destaca que são essas ações, viabilizadas por meio das trocas de saberes, conhecimentos e do contato com a realidade social que é possível formar futuros professores/as que saibam lidar com as questões sociais, que sejam sensíveis à diversidade e tenham como perspectiva uma educação transformadora.

Uma formação de professores/as que possibilite realizar leituras de mundo e que parta das necessidades reais da sociedade, e não de questões abstratas, é o que propõe Paulo Freire (1983) para que de fato alcancemos uma educação para a transformação social. Utilizando dos conceitos freirianos, Arelaro e Cabral (2019) apontam que:

[...] uma educação requer: a) o cultivo da curiosidade; b) as práticas horizontais mediadas pelo diálogo; c) os atos de leitura do mundo; d) a problematização desse mundo; e) a ampliação do conhecimento que se detém sobre o mundo problematizado; f) a interligação dos conteúdos apreendidos; g) o compartilhamento do mundo, tendo por base o processo de construção e reconstrução do conhecimento (p. 267).

Todos esses apontamentos precisam ser tarefas da educação e a universidade se inclui nisso, seja por meio do ensino, pesquisa ou extensão, em todas suas dimensões, é necessário viabilizar aos sujeitos em processo de formação, uma leitura crítica e política do mundo em que vivem, ampliando diálogos e (re)construindo conhecimentos. Tomando as ações de extensão como ponto de partida, buscamos entender por meio das percepções dos estudantes sobre as ações desenvolvidas pelos programas, de que forma elas têm impactado em sua trajetória acadêmica, com vistas para uma formação de professores/as para o trato com as relações étnico-raciais. Em seu relato, o estudante de Educação Física (2023), aponta que:

Programas como esses são de suma importância, principalmente devido aos temas que são tratados e pelo fato de ser um Centro de Formação de Professores/as, que é onde tem majoritariamente pessoas negras. Então, é preciso ter debates e programas de extensão onde vem tratar sobre essas questões, porque acredito eu que essas questões não devem ser tratadas só em sala de aula e quando são tratadas não é com a profundidade que se deveria, então programas de extensão como esses é de suma importância, principalmente para que os estudantes do centro tenham consciência (Estudante de Educação Física, 2023).

Na mesma direção, a estudante de Filosofia (2023) aponta a importância dos programas e denuncia a necessidade de discussões mais presentes no currículo dos cursos de graduação:

Como a gente está se formando para ser professor é muito interessante a gente ter essas opções né, esses olhares para outros lados que sejam mais próximos da realidade tanto da gente, quanto dos nossos futuros alunos. [...]Então isso é algo que impacta na nossa formação né, da gente ter esse cuidado de estar buscando outros caminhos que a academia ainda hoje não nos trás (Estudante de Filosofia, 2023).

Já a estudante de Educação do Campo (2023), quando questionada sobre as ações dos programas, aponta que:

Sim! Muito! Porque assim! Pra começar estamos numa universidade, considerada a mais preta do Brasil né, então assim, é fundamental é necessário ter essas questões dentro do Centro, porque assim, a gente enfrenta

racismo o tempo todo e nós sabemos que a universidade é um espaço que é elitizado e é embranquecido [...] E assim a gente vê o descaso, porque é um Centro de Formação de Professores/as e esses professores/as vão atuar onde? Qual é o público que esses professores/as vão acolher? Como é que eles vão lidar com isso? São coisas que a gente começa a se perguntar sobre qual vai ser a base de formação para esses professores/as estarem aplicando em sala de aula. Sendo que essas questões sempre são deixadas de lado (Estudante de Educação do Campo, 2023).

As falas dos estudantes dos cursos de Física, Educação do Campo e Filosofia, apontam incômodos já relatados pelos movimentos negros sociais, antes mesmo da criação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais (2004), a necessidade de um Ensino Superior, que discuta a temática das relações étnico-raciais e que viabilize a formação de profissionais que saibam lidar com as diferenças, sejam elas culturais, étnicas, religiosas, de gênero e viabilize, por meio de suas práticas, uma educação multicultural. Para Candau (2011), o conceito de diferença está atrelada a realidade sociohistóricas, quando diz que:

[...] é um processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (p. 246)

Trabalhar as diferenças culturais é compreender que o ser humano é multicultural, e que diante das diversidades existentes, essas possam ser valorizadas nos espaços educacionais. No entanto, nem sempre é assim que o curso das coisas tem seguido. Candau (2008) também aponta em seus estudos que a construção histórica das relações culturais não são idílicas e romantizadas, pelo contrário, são atravessadas por relações de poder, de superioridade e inferioridade entre os grupos, que deram margens a desigualdades sociais e raciais, ao racismo e preconceito. Essas desigualdades, que carregam marcas da colonialidade, são sentidas até os dias atuais em diversos setores da sociedade, a educação é uma delas.

Nesta direção, é importante pensar que mesmo com os considerados avanços alcançados para a efetivação de ações que valorizem a diversidade étnico-racial nos espaços escolares e de formação superior, as estruturas burocráticas que compõem essas instituições sociais, precisam sempre passar por constantes mudanças e reconstruções de sentidos. Para que possamos vislumbrar uma formação multicultural e de enfrentamento às desigualdades existentes, é necessário conflitos, tensões, elaborações de estratégias para construção de um espaço acadêmico que priorize as diferenças sociais.

Aranha (2011) destaca que algumas das dificuldades da formação docente para diversidade social, está justamente no engessamento de um currículo pouco centrado nas relações sociais e na própria dificuldade em estabelecer aos futuros educadores uma formação docente pautada na teoria e na prática. Para a autora, centrar essa relação apenas de forma pontual com os estágios docentes, ainda é muito pouco. É necessário proporcionar aos futuros professores/as, na prática, o contato com as diferenças culturais, com a realidade da comunidade e dos espaços escolares.

Diante das falas dos estudantes, as ações de extensão se configuram como uma estratégia dentro dos espaços formativos, de contato com a comunidade e com outros saberes, além do alargamento de discussões sobre temáticas importantes, como a discussão racial. Sobre esse assunto, a estudante de Pedagogia aponta que as ações desenvolvidas pelos programas, “*Impacta principalmente por conhecer mais, porque eles estão discutindo né! E aí quando você conhece, pega assim um pouco da vivência deles, isso muda a trajetória acadêmica, como a social também!*” (Estudante de Pedagogia, 2023). Em consonância com a fala da estudante, o estudante do curso de Matemática (2023) destaca o seguinte:

muitas vezes como são programas de extensão acaba abrangendo e incluindo a comunidade nesses debates e discussões importantes. [...] Em torno da formação de professores/as, só o fato de existir, já planta a sementinha né. Eu preciso saber disso, e saber como vou abordar esses assuntos com os alunos, porque assuntos como racismo, inclusão (em diversos ambientes) são extremamente importantes, ainda mais porque aqui na Bahia a maioria da população é negra (Estudante de Matemática, 2023).

Com essas afirmações, podemos deduzir que os estudantes percebem os programas de extensão como um caminho possibilitador de acesso a vivências que não só interferem em suas trajetórias formativas enquanto docentes, como também enquanto sujeito social, que pensa de forma crítica sobre o mundo em que vive. Além disso, os estudantes trazem como destaque em suas falas, o fato de ações como essas serem imprescindíveis na formação de professores/as e o CFP se inclui nisso. Formar profissionais que eduquem para as relações raciais, precisa deixar de ser um desafio e passar a ser possibilidade nos espaços acadêmicos. É tarefa da universidade viabilizar uma formação de professores/as que permita-os ter acesso a leituras, debates e vivências sobre discussões que são tão caras a nossa sociedade, pois assim como aponta o estudante de Matemática (2023): “*Eu preciso saber disso, e saber como vou abordar esses assuntos com os alunos, porque assuntos como racismo, inclusão (em diversos ambientes) são extremamente importantes*”. Dentro dos espaços escolares, crianças negras podem se reconhecer, empoderar e se sentir parte desse espaço, construindo no imaginário desses sujeitos, identidades culturais positivas, combatendo preconceitos e discriminações existentes no

contexto escolar (CANDAU, 2011).

Educar para as relações étnico-raciais, exige também do/a professor/a, a desconstrução de preconceitos e ideologias pautadas no colonialismo, para que de fato consiga fazer com que o outro o enxergue como referência. Sobre a construção de novas identidades, no processo de tornar-se professor/a, o estudante de Letras (2023) relata que:

Eu sempre penso, que tipo de aluno eu vou encontrar, meu corpo é um corpo político, então eu vou falar de política, sou negro, meu cabelo é crespo, tenho lábios grandes e orelhas grandes eu tenho os traços ditos negroides então assim... Eu preciso falar sobre isso! Porque a depender da escola que eu vá os meus alunos podem vivenciar todos os dias essas experiências de racismo e aí eu preciso discutir sobre isso, levar isso, mas como? Na gramática? Como eu posso falar de racismo, de preconceito de se auto reconhecer e se auto afirmar negro não só na gramática, mas partindo para as literaturas (Estudante de Letras, 2023).

E completa afirmando que:

[...] olhando a minha formação tenho muitas críticas a meu curso, porque na maioria das vezes a gente está trabalhando com teóricos brancos, eurocêntricos e uma vez ou outra que trabalhamos com alguma literatura com autores negros de periferia.[...] O Poéticas me permite isso, conhecer as teorias e aplicar no meu dia a dia, hoje eu me reconheço perfeitamente como homem gay negro e eu não tenho problema nenhum em afirmar isso, discutir isso nos espaços que frequento, seja ele elitizado, não político formativo ou não, antes de tudo a minha pele e meu cabelo já diz quem eu sou. O meu corpo é um ato político! (Estudante de Letras, 2023)

A fala do estudante ressalta a importância das ações dos programas não só em sua formação acadêmica, mas também em sua trajetória formativa pessoal. Ao destacar o acesso às literaturas negras promovido pelo Programa Poéticas Periféricas, o estudante relata ter encontrado caminhos para construir uma identidade racial e de gênero positiva dentro do espaço acadêmico e ressalta: “O meu corpo é um ato político! [...] Eu preciso falar sobre isso! Porque a depender da escola que eu vá os meus alunos podem vivenciar todos os dias essas experiências de racismo e aí eu preciso discutir sobre isso” (Estudante de Letras, 2023). Reconhecer-se como homem negro e gay, é entender que o nosso corpo fala e expressa linguagens e significados ao outro. Para Gomes (2003), enquanto sujeitos sociais podemos ser definidos por múltiplas e distintas identidades. Como refere a autora “reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (p.169). Essas podem ser transitórias, portanto não são estáticas e podem vir a mudar; há situações em que tais identidades possam também ser rejeitadas ou abandonadas, pois já cabe mais.

Nesta direção, a construção da identidade negra se dá de forma gradativa e vai se moldando a partir das relações estabelecidas com grupos sociais em que passam a se sentir íntimos e pertencentes. Para Gomes (2003), esse processo que ocorre inicialmente nos grupos familiares e se constroem em outros espaços a partir de diferentes relações sociais, é entendido como:

[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (p. 169).

Tornar-se negro em uma sociedade que nega a história da cultura negra e afro-brasileira não é uma tarefa fácil. O estudante de Letras (2023), traz como lugar de referência positiva para essa construção, as ações desenvolvidas pelo programa de extensão e compreende a necessidade de, enquanto profissional da educação, possibilitar aos seus estudantes essa referência, de discutir sobre racismo e diversidade cultural, bem como de possibilitar que crianças negras venham ter acesso prévio a essa construção da identidade negra positiva no contexto escolar.

A escola deve ser um lugar de construção da identidade negra, para isso é necessário que ela seja vista muito mais que apenas enquanto currículo, provas, conteúdos e regimentos; é preciso que esse espaço seja encarado enquanto construção política e histórica em que emergem questões sociais que precisam ser tratadas com seriedade. Para além disso, é preciso que tenhamos um processo de formação de professores/as que possibilite um ensino para as relações étnico-raciais que permita valorizar as diferenças culturais, lançando um olhar cuidadoso sobre a construção de uma identidade negra positiva. A fala do estudante do curso de Física (2023), vai de encontro a este debate, quando afirma que:

A gente vai pra sala de aula e a maioria de nossos alunos, como a gente mora na Bahia, no estado mais negro (me identifico como branco) e quando eu for pra sala de aula vai ter diversos adolescentes negros, eu vou ter que olhar para o contexto dessa criança, precisarei saber com a realidade dela, e é de suma importância fóruns, debates e disciplinas que debatam sobre a cultura negra (Estudante de Física, 2023).

Um educador sensível às questões raciais e sociais, consegue entender o sentido de uma educação transformadora. Ao apontar que se autodeclara racialmente enquanto branco e reconhece a necessidade de discussões sobre raça nos espaços escolares, o estudante de Física (2023) nos leva a refletir que ensinar para as relações étnicas é uma tarefa de todos. Para que alcancemos uma educação antirracista, é preciso que essa não só seja uma tarefa dos professores/as negros/as, mas de todo corpo escolar, pois é preciso debates e enfrentamentos

ao racismo e a todas as formas de discriminações, que precisa ser uma ação coletiva e política, afinal, não devemos esquecer que esse é um direito garantido por lei e que precisa ser tratado com seriedade.

Para os/as estudantes, uma educação para relações raciais, é algo possível, mas ainda há muito o que se fazer, principalmente no que diz respeito aos currículos dos cursos de formação de professores/as . Como apontado nas falas dos/as estudantes, os programas que debatem a temática racial no Centro de Formação de Professores/as, se constituem como via de acesso a essas discussões, que por vezes, são trabalhadas apenas em uma ou duas disciplinas ao longo dos cursos. Sobre os desafios enfrentados no processo de formação docente no Centro, a estudante de Química aponta que: *“Eu acho que falta essas discussões nos cursos de química, principalmente pelo fato da maioria dos alunos do curso serem negros e pardos.[...] Agora que tem uma disciplina que discute a questão racial no ensino de química, depois de anos.”* (Estudante de Física, 2023). Na mesma direção, a estudante de Educação do Campo também aponta que:

Acredito que dentro do centro, precisava mais de um incentivo. Até porque as disciplinas que são obrigatórias para o Ensino Étnico-Racial são bem poucas, tiro pela nossa turma mesmo, é como se não fosse tão obrigatório assim e olhe que nossa turma é de Educação do Campo, que são formados por esses povos quilombolas, ribeirinhos e de comunidades tradicionais. E as disciplinas ofertadas para tratar desse tema são pouquíssimas, e assim, em curto tempo, é como se não tivesse importância (Estudante de Educação do Campo, 2023).

Na mesma direção a estudante de Filosofia afirma:

No cursos de Filosofia não sinto isso ainda não, mas temos algumas esperanças que professor que coordena o Pet, é professor de Filosofia, então a gente tem essa linhazinha que a gente pode segurar, mas no curso de Filosofia, em sua grande maioria eu sinto ainda esse problema da gente tá muito preso no padrão eurocêntrico, mas tem onde conseguir essa escapatória né (Estudante de Filosofia, 2023).

O estudante de Ed. Física aponta ser necessário haver melhoras no curso, no que diz respeito ao ensino da relações étnico-raciais: *“Essas discussões ocorrem no curso, porém ainda é de uma forma meio que superficial, não há um aprofundamento específico nessas questões, então há a necessidade de melhora sim! É preciso trazer essas discussões para o curso de Ed. Física.”*(Estudante de Educação Física, 2023). As falas dos estudantes revelam que um dos desafios para uma formação de professores/as que valorize a diversidade racial, está no engessamento do currículo, ainda muito fragmentado e centrado em suas áreas específicas. Candau (2011), ao fazer uma crítica a esse tipo de currículo, expõe que o processo de formação de professores/as , precisa permitir não apenas a teoria, mas também na prática as realidades sociais, os problemas enfrentados pela comunidade e pelos estudantes no contexto escolar.

Gomes (2003) corrobora afirmando ser preciso que o campo de formação de professores/as se abra para dialogar com outros espaços em que movimentos negros ocupam e constroem identidades. Vale ressaltar que essa tarefa não deve ser um desafio, mas sim um dever a ser garantido pelo centros de formação e, posteriormente, por todos os educadores.

A estudante de Filosofia, inclusive ressaltava em sua fala, a relevância de alguns professores/as do curso neste processo, que permitem o acesso a essas discussões. No entanto, essa precisa ser uma tarefa de todos e, assim como destaca a estudante de Educação no Campo, o CFP tem como perfil, estudantes ribeirinhos, quilombolas, de comunidades tradicionais, negros e oriundos do campo, todos eles são grupos que, por muito tempo, foram excluídos deste espaço, mas que tem ocupado e transformado os espaços de educação superior. Por meio das percepções dos estudantes envolvidos nesta investigação, compreendemos que ainda há muito o que se fazer, mas também muito tem sido feito, principalmente pelas vias extensionistas, através dos programas de extensão que visam discutir questões tão importantes para o professorado, transcendendo a formação acadêmica e afetando diretamente outros campos, como a formação pessoal, enquanto sujeitos formadores de diferentes identidades sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central, compreender por meio das percepções dos estudantes de licenciatura do Centro de Formação de Professores/as, da Universidade Federal do Recôncavo Bahia/UFRB, de que forma as ações realizadas pelos programas de extensão: Pet Afirmação, Poéticas Periféricas e Cafuné impactam em sua formação acadêmica. Tratar de extensão e raça, é relembra o processo histórico de criação das primeiras universidades brasileiras e a forma como elas foram moldando o conceito de extensão no espaço/tempo. No entanto, nos sustentamos nesta investigação, no conceito defendido por Paulo Freire (1996) da extensão enquanto transformação social. Nesse sentido, as ações de extensão têm como objetivo maior, a formação crítica e política, pautadas nas trocas dialógicas entre comunidade acadêmica e os diversos setores da sociedade.

A extensão na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, tem como objetivo principal promover uma formação cidadã e dialógica com as comunidades locais, construindo, a partir disso, novas epistemologias e valorizando os saberes produzidos por diferentes grupos culturais. Ações como essas, podem ser desenvolvidas por programas, conjuntos de projetos ou ações de extensão que visam a articulação entre ensino e pesquisa, que tem como objetivo contribuir com a formação acadêmica e com a sociedade, visando colocar em debate os problemas sociais existentes e de que forma podemos intervir sobre eles. No Centro de Formação de Professores/as, campus desta pesquisa, temos um quantitativo de 22 programas que trazem como objetivo diferentes temáticas. No entanto, até o final desta pesquisa, apenas três apresentaram em seu objetivo o debate sobre raça e relações étnico-raciais: Pet Afirmação, Poéticas Periféricas e Cafuné.

Ensinar para as relações Étnico-Raciais é um ato de revolução já defendido pelo Movimento Negro, mas que ainda vem sendo pauta de várias pesquisas atuais. Quando se educa para a diversidade racial, afirmamos um compromisso com o direito de pertencimento do outro na história e com uma educação antirracista. Mediante a isso, há desafios, principalmente no que diz respeito ao currículo dos cursos de formação de professores/as, mas nesta pesquisa, buscamos justamente encontrar possibilidades e caminhos para uma formação que coloque temáticas sociais – e aqui destaco as questões de raça, racismo e diversidade – como prioridades, em torno dos debates acadêmicos. Desta forma, coube a esta pesquisa, compreender por meio das percepções dos estudantes de licenciatura do Centro de Formação de Professores/as, da Universidade Federal do Recôncavo Bahia/UFRB, de que forma as ações realizadas pelos programas de extensão: Pet Afirmação, Poéticas Periféricas e Cafuné impactam

em sua formação acadêmica.

Para entender e conhecer as ações dos programas, era necessário também ouvir as percepções dos coordenadores/as: professores/as que coordenam e auxiliam no gerenciamento das atividades desenvolvidas pelo grupo. Cada programa nasce de forma diferente: um articula raça, culinária e afeto; o outro traz como perspectiva a permanência no ensino superior; e há também aquele que une arte, raça e periferias. Conceitos que se cruzam, perpassam pela discussão de raça e trazem como objetivo comum, a implementação dessa discussão em um Centro de Formação de Professores/as, no qual possui em sua maioria estudantes negros e oriundos do campo.

Nesse movimento, implementar discussões de temáticas tão caras à nossa sociedade, tem permitido a este centro construir estratégias de enfrentamento ao racismo, possibilitando o acesso a debates que viabilizem ao professor/a, construir estratégias para o desenvolvimento de uma educação multicultural nos espaços escolares. Para isso, é preciso muita ação coletiva e uma formação que envolva trocas de saberes e ação direta com a comunidade, periferias, escolas e tantos outros lugares que são forjados por meio da cultura negra e que trazem consigo uma gama de conhecimentos a serem compartilhados. Esses são alguns dos objetivos dos programas desenvolvidos no CFP, que podemos observar por meio dos relatos dos sujeitos entrevistados.

No que se refere às percepções dos estudantes sobre as ações desenvolvidas pelo programa, compreendemos que todos eles conheciam ou já participaram de ações promovidas no centro e fora dele, o que reflete o alcance que essas ações têm promovido para o público estudantil do campus. Ao ressaltar em suas falas a importância dos programas no processo de formação acadêmica, refletimos o quanto ações como essas, dentro desses espaços, possuem um lugar de potencialidade. O campo também nos apresenta outros resultados, como: a possibilidade de autoafirmação dos estudantes durante o processo de formação e envolvimento com as ações promovidas pelos programas; o acesso a literaturas negras, ainda pouco ofertadas nos currículos dos cursos de graduação, principalmente na área de exatas; a possibilidade de permanência simbólica, de sentir-se pertencente ao espaço acadêmico e construir, nesse lugar, coletividades que ajudem no processo de formação.

É no seio dessas atividades de extensão que muitos estudantes passam pelo processo de tornar-se negro e em constituir-se enquanto sujeito professor/a.

Os relatos dos estudantes também apontam que o envolvimento dessas atividades, vai muito além do que formar para relações étnico-raciais, mas permitem a alguns sujeitos reconstruírem suas identidades raciais de gênero, de poder se autoafirmar e se encontrar no mundo em que vivem. Esses, além de serem considerados ações de enfrentamento ao racismo

e a todas as formas de discriminação, ainda se constituem como espaços de acolhimento para esses sujeitos que, por muito tempo, foram invisibilizados e silenciados, mas que hoje ecoam suas vozes e corpos livres pelos corredores das universidades.

Cabe salientar que esta pesquisa foi feita em um Campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, o Centro de Formação de Professores/as, que abriga cursos nas áreas das ciências exatas e humanas, bem como abrigam programas que apresentam debates pertinentes para os estudantes das diferentes áreas de conhecimento, principalmente para as áreas das ciências exatas, em que a maioria dos estudantes evidenciaram que ainda há pouco debate sobre o assunto.

Nossa investigação não se encerra ao final dessa pesquisa, muito pelo contrário, abriram-se novas inquietações como: A construção da identidade de gênero e raça nos espaços de formação superior; Curricularização da extensão como uma nova perspectiva para formação docente transformadora; Ensinar para relações Étnico-Raciais nas periferias. Essas e outras questões, abrem margem para futuras discussões que perpassam pelas discussões de raça e educação. Dois debates que se cruzam e continuam sendo base para diversas pesquisas diante de sua importância.

As análises desta pesquisa, apontam que programas de extensão se constituem como estratégias de uma formação docente para as relações étnico-raciais, tais evidências se deram por meio das percepções dos estudantes do CFP, que participaram na prática de atividades propostas pelas ações e se apresentam como micro estratégias positivas, dentro dos espaços acadêmicos de formação de professores/as .

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Daisy Santos de. **Extensão Universitária na UFBA: ACC e a formação do estudante**. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre A Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMADO, João. (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 1.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- AMADO, João; COSTA, Antônio Ped.; CRUSOÉ, N.M.C. **A Técnica da Análise de Conteúdo**. In: AMADO, João (org.). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra: 1ª edição, Outubro 2013.
- ARANHA, A.V.S. **Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 54-61, 2011.
- ARELARO, L.R.G., and CABRAL, M.R.M. **Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora**. In: BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online].
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **Quilombolas**. Tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.
- ATCHE, Ana Cláudia dos Reis. **Política de ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB no período de 2006-2012**. 2014. 142 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. 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 Brasília, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2012.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- COLEN, Natália Silva. **Uma universidade negra é possível? a criação da UFRB no contexto das políticas de ações afirmativas no Brasil**. 2019, 143 f-Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.
- CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti. **Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões**. Edifes, Vitória, ES, pp. 76, 2018.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; PRADO, S. F. **Quem educa o educador?** Breve trajetória do currículo de História na formação de docentes para uma prática de ensino Multicultural. *Revista Latino-Americana de História*, v. 5, p. 199-218, 2016.

CAPRINI, A. B. A.; DEORCE, M. S. Formação de professores/as e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica. In: CAPRINI, A. B. A.; BECALLI, F. Z. (org.). *Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões*. Vitória: Edifes, 2018. p. 6-18.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; AROEIRA, K.; SERAFIM, N. J. R. **Formação Docente e Descolonização do Currículo:** Congo e Folia de Reis na Serra/ES. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 7, p. 93-109, 2021.

COULON, Alain. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CHAUÍ, Marilena de S. **A universidade pública sob nova perspectiva.** *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe.** Candiani, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2013. 244p.

DUBEUX, Ana. **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: DEMOCRATIZANDO O SABER DA UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL.** Sinergias-diálogos educativos para transformação social. janeiro 2018, nº 6. p, 9 - 24.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apontamentos históricos. *Tempo (UFF)*, vol. 23, 2007.

FORPROEX - **Fórum De Pró-Reitores De Extensão Das Instituições De Educação Superior Públicas Brasileiras Plano Nacional De Extensão Universitária.** Política Nacional de Extensão Universitária. 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b. [1977]

FRAGA, W. A. **UFRB e o Recôncavo da Bahia.** In: *UFRB 5 anos: caminhos, histórias e memórias*. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça:** o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) *Racismo e antirracismo na educação; repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96

GOMES, Nilma Lino. **Ações afirmativas:** dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, P.B; SILVÉRIO, V.R. (orgs). *Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica*

e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **A universidade pública como direito dos(as) jovens negros(as):** a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial por um projeto educativo emancipatório.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. (Organizadoras). **Educação e Raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. - (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18)

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GURGEL, Roberto Mauro, 1984. **Extensão Universitária:** comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez/Autores Associados/ UFC.

Lilian, Kimura. **Ancestralidade: genética, herança e identidade.** Genética na Escola. ISSN: 1980- 3540. Vol 1. 2022

LOMANTO NETO, Raul. **A região de —Amargosa:** olhares contemporâneos In: GODINHO, Luís Flávio Reis; SANTOS, Fábio Josué Souza dos (Orgs.). **Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade.** Amargosa: Ed. CIAN, 2007. p. 153-160.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores/as.** Revista Educar, Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autentica 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 204, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Racismo, discriminação racial e ações afirmativas:** a sociedade atual. In: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. **O negro no Brasil hoje.** São Paulo: Globo, 2006. P-171-195.

MACHADO, Taís de Sant'Anna. **“UM PÉ NA COZINHA”:** uma análise sócio-histórica do trabalho de cozinheiras negras no Brasil. 2021. 305f. Tese (Doutorado)- Universidade de

Brasília, Instituto de Ciências Sociais -Departamento de Sociologia Programa de Pós-graduação em Sociologia, Brasília, 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2010.

Nogueira, Nilcemar. **Ancestralidade africana da cultura e da identidade do samba**. Revista Subjetividades, Fortaleza: 166-180, abril, 2016.

OLIVEIRA, Laisa Araújo de. **O Ensino para as relações étnico-raciais: experiências de professoras alunas egressas do programa de educação tutorial-PET Afirmação**. 2019. 84f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. **O Pensamento Decolonial: Conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência**. Boletim Historiar, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/index> .

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. Cadernos de Pesquisa. V. 39, n. 137, p.383-400, maio/ago. 2009

Projetos e programas de extensão em execução no CFP. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA. 26 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/programas-extensao-cfp>

QUIJANO, Aníbal. **“Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”**. LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira. **Uma perspectiva Decolonial sobre formação de professores/as e educação das relações étnico-raciais**. Linhas Críticas, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, pp. 1-16, 2021.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).

RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. **Ialorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas**. Cadernos de Pesquisa, v. 46 n. 160 p. 466-483 abr./jun. 2016.

ROCHA, Natanael Conceição. **A pregnância das políticas afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: narrativas implicadas sobre pertencimento etnicorracial e permanência estudantil**. 153 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 23, jan.-Abr. 2017, p. 31-50.

SANTOS, R. F. MARQUES, A, J. **Diversidade étnico-racial: conceitos e reflexões na escola**. XV Encontro regional de história da ANPUH – RIO. p. 1 – 16. 2010.

SILVA, Rosangela Souza. **CORPOS NEGROS E IDENTIDADES NO TEMPO PRESENTE: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS, DA UNIVERSIDADE FEDERAL RECÔNCAVO DA BAHIA - CFP/UFRB.** 2020. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

SOUSA, Adrielle de Jesus. **De qual extensão universitária estamos falando?** o caso do programa institucional de bolsas de extensão da UFRB. 2018. 140 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. Cruz das Almas, 2018.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para Além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Dezembro de 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil. 1870-1930.** São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro .** In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37

SOUSA, Ana Luisa Lima. **A História da Extensão Universitária.** 2ª. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 138 p., 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

TRINDADE, Lucas Bonina. **Ações afirmativas para estudantes negros e negras no ensino superior:** estudo no Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB, numa perspectiva de raça e classe. 2016. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Relações Étnicas), Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, Jequié, BA.

ROSENBERG, F. M. de B. M., 1987b. **Relações raciais e rendimento escolar.** Cadernos de Pesquisa, 63.

UFRB. **Estatuto e Regimento Geral.** Cruz das Almas: UFRB, 2008.

UFRB. **Portaria nº 185, de 22 de abril de 2008.** Alteração da estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Extensão.

UFRB. **Resolução/CONAC nº 003/2014.** Dispõe sobre a aprovação as normas que disciplinam as atividades de Extensão Universitária no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <
<https://www.ufrb.edu.br/proext/images/resolucao-003-14-conac.pdf>

UFRB. **Resolução/CONAC nº 003/2014.** Dispõe sobre a aprovação as normas que

disciplinam as atividades de Extensão Universitária no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <
<https://www.ufrb.edu.br/proext/images/resolucao-003-14-conac.pdf>

UFRB. **Resolução/CONAC nº 009/2012**. Dispõe sobre o regulamento para o Programa Institucional de Bolsa de Extensão - PIBEX - na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <
<https://www.ufrb.edu.br/proext/images/resolucao-09-12-conac.pdf.pdf>

UFRB. **Resolução/CONAC nº 011/2014**. Cria e estabelece normas para instituição de Programa Sênior Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/proext/images/resolucao-011-14-conac.pdf>

UFRB/PROEXT. **Gestores de Extensão, 2017**. Disponível em:
<https://www.ufrb.edu.br/proext/gestores-de-extensao>>

UFRB/PROEXT. **Resolução/CONAC nº 011/2014**. Cria e estabelece normas para instituição de Programa Sênior Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos



Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
Professor Milton Santos • UFBA | 18 Anos

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CFP, CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, inscrito no CNPJ nº 07.777.800/0001-62, aqui representado por **Creuza Souza Silva**, ocupante do cargo de Diretora de Centro, autoriza a pesquisadora, a desenvolver nesta instituição, por meio do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade - PPGEISU, o projeto de pesquisa intitulado: **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise sobre as percepções dos estudantes de licenciatura do CFP/UFRB sobre as ações de extensão do Centro**, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA**, sob a orientação da Profa. **Dra. Rita de Cassia Dias Pereira de Jesus** e coorientação do Prof. **Dra. Adriana Miranda Pimentel**; e DECLARO que será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução n.º 466/2012 e 510/2016 – CNS. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta, que será executada pelos seus pesquisadores, e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

AMARGOSA/BA, 15 de novembro de 2022.

Creuza Souza Silva – SIAPE 1813303
Diretora do Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB
Portaria Nº1062, publicada em 11/10/2019

ANEXO B – TERMO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos



IHAC+10
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
Professor Milton Santos • UFBA | 10 Anos

INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise sobre as percepções dos estudantes de licenciatura do CFP/UFRB sobre as ações de extensão do Centro.

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa intitulada “ EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise sobre as percepções dos estudantes de licenciatura do CFP/UFRB sobre as ações de extensão do Centro.”, desenvolvida pela mestrandia Laísa Aratijo de Oliveira, sob a orientação da Profª. Dra. Rita de Cassia Dias Pereira de Jesus e coorientação do Prof. Dr. Adriana Miranda Pimentel, vinculada ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), localizado na Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina, Ondina, Salvador. A pesquisa dará origem a dissertação a ser apresentada à Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. O estudo tem como objetivo compreender as percepções dos estudantes de licenciatura do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo Bahia/UFRB, sobre as ações realizadas pelos programas e projetos de extensão voltados para a temática racial. Os resultados obtidos nos possibilita conhecer como tem sido desenvolvidas as atividades extensionistas no Centro de Formação de Professores, além de compreender como essas ações tem se norteado a partir das trocas e interações dialógicas e se tem ou não alcançando a comunidade estudantil do centro. Também aponta caminhos de uma formação para as Relações Étnico-Raciais, que podem vir a surgir por meio das ações que são ofertadas pelos programas e projetos engajados com a discussão racial nos espaços acadêmicos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder uma entrevista semi-estruturada. Este instrumento de coleta de dados permite aos sujeitos entrevistados mais liberdade na resposta de determinadas questões, sem imposições rígidas de questões, respeitando as referências e experiências colocadas por eles. Neste sentido, serão formuladas 8 questões prévias, mas que podem mudar ao longo do processo do diálogo com o entrevistado. O tempo médio estimado para a entrevista é de 30 minutos. A sua participação é voluntária e todas as providências serão tomadas para que seu anonimato, sigilo e privacidade sejam garantidos, mesmo após o término de sua participação. Vale ressaltar que todo o diálogo será gravado. O risco de quebra de sigilo é mínimo. Você não terá nenhuma despesa decorrente de sua participação na pesquisa. Esclarecemos que as/os participantes não receberão qualquer benefício financeiro ou direto por sua participação.

Embora a pesquisa não ofereça riscos físicos, e seu risco seja mínimo, existe a possibilidade de algum cansaço ou desconforto de ordem emocional ao responder alguma das questões apresentadas, mas, nessas situações, a entrevista poderá ser interrompido e nos comprometemos a prestar a assistência necessária. Caso haja na entrevista alguma pergunta que cause desconforto, você tem total liberdade para não responder ou para interromper as suas respostas a qualquer momento que desejar. Você também pode desistir de participar da pesquisa em qualquer fase, e a ela retornar, sem ter que apresentar justificativa, sem que haja nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Havendo algum mal-estar em decorrência de sua participação nesta pesquisa, você pode contar com o atendimento e acompanhamento da rede de atendimento psicossocial da Universidade Federal da Bahia, através do SMURB, PSIU ou Serviço de Psicologia. O contato e agendamento com os serviços será feito através da pesquisadora responsável por este projeto. Caso deseje, também podemos esclarecer suas dúvidas novamente durante e após a realização da pesquisa. Como benefício direto deste estudo, poderá haver contribuição com a sociedade, pois pretendemos, com as suas informações, analisar como tem sido o alcance das ações realizadas pelo



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos



programas e projetos voltados para temática racial, além de compreender se há lacunas, avanços e de que forma essas ações tem contribuído ou não no processo de formação acadêmica dos sujeitos do Centro de Formação de Professores.

O material coletado será guardado por um período de 5 (cinco) anos, sob a tutela da pesquisadora responsável, após o que solicito sua autorização para mantê-lo no banco de dados desta pesquisa, para posteriores estudos. Ao decurso desse período, o material será completamente destruído, de forma que não seja possível a leitura ou visualização do seu conteúdo. Os resultados deste estudo serão apresentados a todos os participantes da pesquisa e divulgados em artigos científicos, congressos e na dissertação que o originou, e a divulgação será informada através do site www.ihac.ufba.br. Os nomes dos participantes não serão divulgados. Esta pesquisa será realizada de acordo com a legislação que rege as pesquisas com seres humanos: Resolução 466/12 de 12/06/2012 e suas complementações.

Se o (a) senhor(a) concordar em participar da pesquisa, por sua livre vontade, deverá assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, juntamente com as pesquisadoras, tendo posse de uma via para si. Como a assinatura se dará virtualmente, é importante que você guarde em seus arquivos de computador ou internet uma cópia deste documento eletrônico, não físico. Estamos à sua disposição para esclarecer qualquer tipo de dúvida sobre a pesquisa, a qualquer momento, através do email laisaoliveira@ufba.br ou telefone (071) 985160482. No momento em que houver necessidade de mais esclarecimentos sobre a sua participação nesta pesquisa, o(a) senhor(a) também poderá entrar em contato conosco por meio do telefone (71) 3283-6790 (PPGEISU - UFBA). Além disso, o(a) senhor(a) poderá nos procurar no seguinte endereço: Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos – IHAC: Rua Barão de Jeremoabo, s/n, PAF-V, Ondina, CEP 40170-115, Salvador, Bahia.

Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da UFBA através do seguinte endereço, email e telefone: Rua Augusto Viana, s/n, Campus do Canela, Salvador. Cep 40110-060. Telefone: 3283-7615. E-mail: cepee.ufba@ufba.br. O CEP é um Comitê de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e para contribuir no desenvolvimento do estudo, dentro de padrões éticos. Você poderá ter acesso ao registro de consentimento desta pesquisa, bem como a este TCLE caso tenha perdido a sua via, sempre que solicitar.

Assinatura da pesquisadora responsável – Laisa Araujo de Oliveira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E PÓS-ESCLARECIDO

Me sentindo suficientemente esclarecida(o), não tendo sido submetida(o) a nenhuma coação, tendo sido informada(o) quanto ao teor aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo deste estudo, aceito participar desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum custo, valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação.

Salvador, 15 de de 2022

Nome e assinatura da(o) participante da pesquisa

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise sobre as percepções dos estudantes de licenciatura do CFP/UFRB sobre as ações de extensão do Centro.

Pesquisador: LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 65687522.0.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.953.142

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa de TERCEIRA versão, que abordará compreender as percepções dos estudantes de licenciatura do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo Bahia/UFRB, sobre as ações realizadas pelos programas e projetos de extensão voltados para a temática racial.

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

"[...] será realizada uma pesquisa de Campo do tipo exploratória, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas que serão direcionadas aos coordenadores dos programas e projetos de extensão que possuem vertentes para discussão racial. Além disso, utilizaremos a observação participante, para contextualizar as entrevistas realizadas com os coordenadores. Serão também direcionados a oito estudantes dos oitos cursos de licenciaturas do centro, a aplicação de entrevistas semiestruturadas, na tentativa de alcançar suas percepções acerca das ações realizadas pelos programas e projetos, quais seus impactos e como percebem o alcance dessas ações". "[...] como critério de escolha dos programas, buscou-se dar ênfase aos que apontavam em seus objetivos os seguintes descritores: raça e Relações Étnico-Raciais. Nessa direção, após o levantamento realizado, serão analisados apenas dois programas e um projeto: Projeto Poéticas periféricas e produções de vida no Recôncavo da Bahia/ Programa de Extensão Cafuné/ Programa de Educação Tutorial – PET AFIRMAÇÃO. Os sujeitos participantes desta pesquisa serão os três

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.953.142

coordenadores dos programas e projetos de extensão que são cadastrados no centro e que visam abordar como objetivo central a discussão sobre raça e Relações Étnico-Raciais. Além disso, também farão parte desta pesquisa oito (8) estudantes universitários, sendo um (1) de cada curso específico, estando entre o 1º e o 8º semestre do curso. Para escolha dos estudantes será realizado a amostragem não probabilística, com a utilização da técnica "bola de neve" ou Snowball".

Objetivo da Pesquisa:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Objetivo Primário:

"Compreender as percepções dos estudantes de licenciatura do Centro de Formação de Professores da UFRB sobre as ações realizadas pelos programas e projetos de extensão voltados para temática racial".

Objetivo Secundário:

"Caracterizar quais são os programas e projetos cadastrados no CFP/UFRB que realizam ações extensionistas sobre a temática das Relações Étnico-Raciais no Centro; Identificar as concepções dos coordenadores dos programas acerca da extensão universitária visando entender como são desenvolvidas as ações extensionistas; Analisar como as ações extensionistas impactam na formação pessoal e acadêmica dos estudantes participantes".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Riscos:

"Embora a pesquisa não ofereça riscos físicos, e seu risco seja mínimo, existe a possibilidade de algum cansaço ou desconforto de ordem emocional ao responder alguma das questões apresentadas, mas, nessas situações, a entrevista poderá ser interrompida e nos comprometemos a prestar a assistência necessária. Caso haja na entrevista alguma pergunta que cause desconforto, o participante tem total liberdade para não responder ou para interromper as suas respostas a qualquer momento que desejar. Além disso, pode desistir de participar da pesquisa em qualquer fase, e a ela retornar, sem ter que apresentar justificativa, sem que haja nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Havendo algum mal-estar em decorrência de

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.953.142

sua participação nesta pesquisa, você pode contar com o atendimento e acompanhamento da rede de atendimento psicossocial da Universidade Federal da Bahia, através do SMURB, PSIU ou Serviço de Psicologia. O contato e agendamento com os serviços será feito através da pesquisadora responsável por este projeto. Caso deseje, também podemos esclarecer suas dúvidas novamente durante e após a realização da pesquisa".

Benefícios:

"Como benefício direto deste estudo, poderá haver contribuição com a sociedade, pois pretendemos, com as informações, analisar como tem sido o alcance das ações realizadas pelos programas e projetos voltados para temática racial, além de compreender se há lacunas, avanços e de que forma essas ações tem contribuído ou não no processo de formação acadêmica dos sujeitos do Centro de Formação de Professores".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Número previsto de participantes: 11.

Previsão de início da pesquisa: 13/02/2023.

Previsão de encerramento da pesquisa: 30/06/2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados 19 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil, sendo quatro documentos novos. Não há inadequações.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo às recomendações descritas no parecer

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 5.953.142

consubstanciado anterior, esta terceira versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados das Resoluções n.466/2012 e n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2054586.pdf	28/02/2023 20:15:06		Aceito
Outros	FOLHA_DE_ROSTO_MODIFICADA_DE_ACORDO_COM_PARECER.pdf	28/02/2023 20:12:28	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	04/01/2023 16:56:15	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_modificado_mediante_parecer.pdf	04/01/2023 16:36:58	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_PPGEISU_modificado_mediante_parecer.pdf	04/01/2023 16:35:29	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_mediante_parecer.pdf	04/01/2023 16:34:55	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Folha_de_rosto_modificada_mediante_parecer.pdf	04/01/2023 16:20:40	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_de_compromisso1.pdf	01/12/2022 22:32:05	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termodecompromisso.docx	01/12/2022 13:27:46	DIEGO HENRIQUE DE LIMA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_E_GUARDA_DOCUMENTAL.pdf	27/11/2022 14:05:56	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	EQUIPE_DETALHADA.pdf	27/11/2022 14:04:15	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia_Declaracao_de_instituicao.pdf	27/11/2022 14:02:31	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	27/11/2022 13:59:30	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_PESQUISADORA.pdf	27/11/2022 13:56:39	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	27/11/2022 13:52:03	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	27/11/2022 13:51:29	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.953.142

Cronograma	Cronograma.pdf	27/11/2022 13:48:46	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_PPGEISU.pdf	27/11/2022 13:48:04	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	27/11/2022 13:45:34	LAISA ARAUJO DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 20 de Março de 2023

Assinado por:
Anderson Reis de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br