



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo

Ana Clara Andrade Melo

EXTENSÃO E BRANQUITUDE:
uma análise de documentos para a extensão da Universidade de
Brasília entre 2000 e 2020

Campinas,
2024

Ana Clara Andrade Melo

EXTENSÃO E BRANQUITUDE:

uma análise de documentos para a extensão da Universidade de
Brasília entre 2000 e 2020

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem e Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestra em Divulgação Científica e Cultural, na área de Divulgação Científica e Cultural.

Orientadora: Prof.a Dr.a Laís Silveira Fraga.

Este trabalho corresponde à versão final da dissertação defendida pela aluna Ana Clara Andrade Melo, e orientada pela Prof.a Dr.a Laís Silveira Fraga.

Campinas

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Ana Lúcia Siqueira Silva - CRB 8/7956

M491e Melo, Ana Clara, 1996-
Extensão e branquitude : uma análise de documentos para a extensão da
Universidade de Brasília entre 2000 e 2020. / Ana Clara Andrade Melo. –
Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Lais Silveira Fraga.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem.

1. Branquitude. 2. Extensão universitária. 3. Documentos. 4. Relações
raciais. I. Fraga, Lais Silveira, 1980-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: University extension and whiteness : an analysis of documents for
extension at the University of Brasília between 2000 and 2020.

Palavras-chave em inglês:

Whiteness (Race identity)

University extension

Records

Race relations

Área de concentração: Divulgação Científica e Cultural

Titulação: Mestra em Divulgação Científica e Cultural

Banca examinadora:

Lais Silveira Fraga [Orientador]

Juarez Tadeu de Paula Xavier

Priscila Elisabete da Silva

Data de defesa: 26-02-2024

Programa de Pós-Graduação: Divulgação Científica e Cultural

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0008-5698-2388>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9827403165003473>



BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dr.a Laís Silveira Fraga – FCA – UNICAMP.

Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier – FAAC – UNESP.

Prof. Dr.a Priscila Elisabete da Silva – IFBA.

IEL/UNICAMP

2024

A Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

Dedico este trabalho à Ingrid Sayuri Corsi (*in memoriam*),

E a todos que perderam seus entes queridos nos duros anos de pandemia.

AGRADECIMENTOS

Corro o risco de precisar de mais palavras do que aquelas que conheço para agradecer e honrar os esforços de todas as pessoas que me possibilitaram realizar a pesquisa que resultou neste texto. Por conta de uma memória que deixa a desejar, é possível que deixe de mencionar alguém e por isso me desculpo de antemão. Meus agradecimentos poderiam se estender até os professores antigos, pessoas que cruzaram minha vida há muito tempo, assim como aquelas que não estão mais entre nós. A todas essas pessoas estendo minha sincera gratidão e reconhecimento, já que em minha memória me acompanham e estão, de certa forma, presentes aqui.

Aos meus pais, Rejane e Aloísio, agradeço por toda dedicação, ternura e amor. Com vocês aprendi a importância de lutar por um mundo mais justo, igualitário e livre. Por terem acolhido minhas aflições e incentivado meus voos, sou sempre grata e feliz. Agradeço igualmente ao meu padrasto, Stan, que construiu tão importante lugar em nossas vidas, por seu acolhimento e carinho sou enormemente grata.

A minha orientadora Laís Fraga, os agradecimentos começam bem antes do projeto que resultou neste trabalho. Obrigada pela coordenação durante os anos de ITCP, sua presença nos garantiu autonomia para nos construirmos enquanto extensionistas e educadoras. Durante os anos de trabalho na pesquisa, agradeço por me acompanhar, apoiar, apontar novas perspectivas, e me incentivar a achar minha voz de pesquisadora, com coragem e lealdade aos meus propósitos. Foi uma honra e um alento atravessar esses anos tão duros sob a sua companhia e orientação.

Ao meu companheiro de vida, Arthur, obrigada por tudo e por tanto. Espero ser capaz de retribuir todo amor, generosidade e inspiração. Obrigada pelos grandes e pequenos gestos que tornam a minha vida melhor. Graças a você e a nossa casa, este texto finalmente veio ao mundo.

A minha avó Ana Aparecida, tão sábia, generosa, forte e amiga, agradeço por ser quem é por me permitir crescer ao seu lado, você é uma fonte abundante de amor e inspiração. Aos meus tios e tias, especialmente Ricardo, Milena, a pequena Elisa, Rodrigo, Rafael, Aline e Gerson, com quem dividir a vida tornou-a mais leve e alegre.

Meus sinceros agradecimentos a minhas amigas e amigos, que trouxeram amor, parceria e luz para minha vida, com quem dividi as dores e as delícias dos últimos anos. Obrigada

Bárbara Mendes, Júlia Guedes, Carolina Assumpção, Júlia Carvalho, Fernanda Folster, Luciana Álvarez, Marília Cucolicchio, Illanah Falconieri, Gabriela Morgado, Larah Camargo, Fernanda Kodato, Carolina Fischmann, Mariana Martinelli, Sofia Furtado, Caio Micca, Ian Schlindwein, João Luis, Jean Patrick, Henrique Monteiro, Natália Ambar, André Silva, Leonardo Baum, Gabriel Gabioli, Pedro Rosa, Pedro Langella. É enorme a minha sorte de ter com vocês essa forma preciosa de amor chamada amizade. Tantas palavras, reflexões e ideias que estão aqui foram construídos a partir de conversas nossas ou simplesmente capturados de nossas trocas. Nada mais justo que dedicar-lhes este trabalho e dizer: é nosso.

As amigas e companheiras de Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP/Unicamp), assim como de Coletivo Zumbido, devo todos os aprendizados e vivências de extensão popular, educação popular e trabalho coletivo. Aos integrantes da Frente Pró-Cotas da Unicamp, meu profundo reconhecimento por atuarem de forma tão enérgica, estratégica e fundamental para mudar radicalmente a Universidade Estadual de Campinas.

Obrigada aos colegas de trabalho que se tornaram amigos e amigas: Eduardo Ueda, Enaiê Mairê, Luciana Palhares, Isabel Franke e Helena Kussik. Obrigada por tudo que dividiram comigo, me permitindo assim aprender tanto. Obrigada igualmente por entenderem que meu compromisso e atenção estiveram tantas vezes dividido entre os ofícios de educadora, articuladora e pesquisadora. A Helena Branquinho, a quem devo o amparo e a escuta que me permitiram completar este ciclo.

A Anne Capelo, pela leitura atenta e contribuições significativas que possibilitaram a transformação da pesquisa em texto.

As trabalhadoras e trabalhadores do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo e à docência do Mestrado em Divulgação Científica e Cultural da Universidade Estadual de Campinas, meus agradecimentos pela dedicação e afinho com que constroem o programa e o tornam fonte de tanto conhecimento para todas nós, discentes que passaram por ele.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), código de financiamento 001, processo 88887.480401/2020-00, agradeço pelo apoio e suporte financeiro que me permitiram dedicação à esta pesquisa.

Resumo

Esta pesquisa se dedicou a investigar o debate sobre relações raciais em documentos extensionistas da Universidade de Brasília (UnB) entre os anos 2000 e 2020. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica das teorias sociais sobre relações raciais, bem como do campo dos estudos críticos sobre a branquitude, do qual despontaram alguns conceitos-chave, tais como branquitude, racismo institucional, invasão cultural e epistemicídio. A metodologia empregada combina, portanto, análise bibliográfica e documental. A análise do conjunto de documentos promulgados pelos altos conselhos e pela reitoria da UnB, dentre eles o regimento geral da UnB, a política da extensão, atos da reitoria relativos aos núcleos de extensão e resolução da reitoria sobre o programa de permanência de alunos cotistas socioeconomicamente vulneráveis, apontou três expressões de branquitude na extensão. A primeira seria a ausência da temática racial nas diretrizes nacionais, assim como no regimento geral e na política para extensão da Universidade em questão. O segundo achado diz respeito à predominância de uma perspectiva extensionista pautada na transferência de conhecimentos da universidade para os grupos sociais, relação essa marcada por caráter unilateral. Por fim, percebemos através dos documentos que os principais projetos e programas de extensão com vieses antirracistas contam com baixo apoio institucional.

Abstract

This research was dedicated to investigate the debate on racial relations in extensionist documents of the University of Brasilia (UnB) between 2000 and 2020. Therefore, we performed a literature review of social theories on racial relations, as well as the field of critical studies on whiteness, which emerged some key concepts, such as analytical whiteness, institutional racism, cultural invasion and 'epistemicídio'. The methodology used therefore combines bibliographic and documentary analysis. The analysis of the set of documents promulgated by the high councils and the rectory of UnB, among them the general regiment of UnB, the extension policy, acts of the rectory related to the nuclei of extension and resolution of the rectory on the program of permanence of socioeconomically vulnerable quota students, pointed out three expressions of whiteness in the extension. The first would be the absence of racial issues in national guidelines, as well as in the general regulation and policy for extension of the University in question. The second finding concerns the predominance of an extensionist perspective based on the transfer of knowledge from the university to social groups, a relationship marked by unilateral character. Finally, we realized through the documents that the main projects and extension programs with anti-racist biases have low institutional support.

Lista de Siglas

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCN – Centro de Convivência Negra da Universidade de Brasília

CEBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília

CEU – Casa do Estudante Universitário da Universidade de Brasília

CEX – Câmara de Extensão da UnB

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CONSUNI – Conselho Universitário da Universidade de Brasília

CPCs – Centros Populares de Cultura

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CRUTAC – Programa Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária

DEX – Decanato de Extensão da Universidade de Brasília

EJ – Empresa Júnior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EXTELAR – Grupo de Pesquisa em Extensão Popular

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

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

INTERFOCO – Centro Interdisciplinar de Formação Continuada da Universidade de Brasília

ITCP/Unicamp – Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade Estadual de Campinas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MPC – Movimento de Cultura Popular

NPIR – Núcleo de Promoção da Igualdade Racial da Universidade de Brasília

PcD – Pessoa com Deficiência

PDAD – Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílio do Distrito Federal

PEAC – Programas de Extensão de Ação Continuada da Universidade de Brasília

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

ProExt – Programa de Extensão Universitária

PROEXTE – Programa de Fomento à Extensão Universitária

ProUni – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

RA (PDAD) – Região Administrativa definida pela Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílio do Distrito Federal

SENAPOP – Seminário de Extensão Popular

SESu – Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação

SPIILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

ULEU – Congresso Latino-Americano de Extensão e Ação Social Universitária

UnB – Universidade de Brasília

Lista de Tabelas e Imagens

TABELA 1

Tabela 1. Quantidade de projetos e programas da Linha temática 11 “Promoção da Igualdade Racial” classificados, aprovados e contemplados com verba nos editais do ProExt entre 2011 e 2016. Fonte Própria.

TABELA 2

Tabela 2. Dissertações e Tese sobre Extensão Universitária, Raça e Racismo disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES até 2022. Fonte Própria.

IMAGEM 1

Estrutura Organizacional da UnB. Julho de 2023. Fonte: Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO/UnB). Destaques nossos.

Sumário

Introdução.....	13
Capítulo 1 – Ensino superior brasileiro e a questão racial.	21
1.1 Racismo científico e Instituições de Ensino e Pesquisa na Primeira República ..	23
1.2 Racismo, o paradigma do “Outro” e seus impactos na construção do conhecimento.....	27
1.3 Racismo Institucional	37
1.4 Branquitude como dispositivo analítico	39
1.5 Expressões da branquitude no Ensino Superior	43
Capítulo 2 – Extensão universitária.....	47
2.1 Mudanças e rearranjos nas universidades e extensão brasileiras nas primeiras décadas do século XXI.	48
2.2 Extensão: matrizes, histórico e concepções.....	52
2.3 O debate racial na extensão	62
Capítulo 3 – A questão racial na extensão da Universidade de Brasília	71
3.1 As políticas e diretrizes para a extensão entre 2000 e 2020	74
3.2 Expressões de branquitude na extensão	96
Considerações finais	100
Referências	106
Documentos da Universidade de Brasília.....	106
Bibliografia.....	107
Anexos.....	112

Introdução

Este é o texto de dissertação de uma extensionista que fez ciências sociais. As experiências na extensão e na graduação em ciências sociais me construíram em igual proporção. A atuação na extensão fomentou discussões, questionamentos e inquietações que me acompanharam durante toda a graduação. No mestrado, decidi dedicar um tempo para olhar para a extensão a partir do contato que já vinha construindo com certas teorias sociais. Irei tratar brevemente de minha trajetória e de como cheguei até a pesquisa e a este texto, esperando que isso auxilie o leitor ou leitora a melhor compreendê-los.

Entrei na Universidade Estadual de Campinas, vinda de Brasília, em 2013. No segundo semestre comecei a participar de um projeto de extensão em Sumaré, município vizinho a Campinas, o Projeto Zumbido. Semanalmente íamos a Fábrica Ocupada Flaskô, uma fábrica autogerida pelos trabalhadores que tem em seu entorno uma vila operária. Tomamos como base política e pedagógica a Educação Popular para estruturar as ações do projeto, que eram compostas por uma frente de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outra frente de ciranda, que realizava atividades de educação não-formal com as crianças da vila operária. O Coletivo atuou durante três anos nesse projeto junto aos trabalhadores da fábrica, aos moradores e as crianças da vila. Nesse meio tempo, em 2014, tive uma primeira experiência na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Unicamp (ITCP/Unicamp), que durou apenas seis meses.

No primeiro semestre de 2016 participei, junto a centenas de outros estudantes, da assembleia que aprovou a paralização da Universidade Estadual de Campinas em torno do mote de adoção das cotas étnico-raciais na universidade. Os meses que se seguiram foram de intensa articulação para discutir com diversos centros acadêmicos e demais instâncias da universidade sobre a necessidade de se adotar as cotas étnico-raciais e não apenas sociais. Nas ciências sociais eu havia estudado, ainda que muito pouco, sobre a formação social brasileira e as desigualdades pautadas em raça e etnia. Durante aqueles meses aprendi o quanto o debate racial mobiliza afetos, suscita raiva, rancor e desconfiança. Nos debates com estudantes e professores despontava uma franca resistência ao reconhecimento do racismo no país. Ao longo desses debates foi a primeira vez que ouvi falar no termo “branquitude”. Ele era empregado por militantes dos movimentos negros para argumentar que o racismo era um problema que nós, pessoas brancas, havíamos inventado. A resistência às políticas de cotas étnico-raciais era associada à branquitude, como uma forma do grupo social branco protestar contra a perda

de certos privilégios na universidade. Durante a pesquisa tomei conhecimento dos entraves e dificuldades que permeiam o debate sobre o racismo em outras instituições de ensino superior. Assim, passei a entender as reações contrárias às cotas como um pacto em prol da preservação da instituição e seu *modus operandi*, não como meros atos isolados de indignação e preconceito racial.

Após dois anos, retornei à incubadora e atuei como extensionista e educadora popular por um ano e meio, entre 2018 e 2019, após o primeiro vestibular da instituição com a adoção das cotas. Nessa segunda ocasião, a equipe da ITCP era composta por metade de pessoas brancas e negras, em sua maioria mulheres. Os projetos que eu havia atuado antes, o coletivo Zumbido e a ITCP/Unicamp de 2014, eram compostos majoritariamente por pessoas brancas e havia pouca, ou quase nenhuma, discussão sobre racismo. Na Incubadora de 2018 esses debates vieram à tona tanto dentro da nossa equipe quanto nas nossas ações com as cooperativas, associações e grupos produtivos com os quais trabalhávamos.

Se durante a atuação na Frente Pró-Cotas eu ouvira falar em branquitude e a relacionei a resistência às mudanças sociais promovidas pelas cotas, ali eu me confrontei com outras dimensões da branquitude que também me diziam respeito, pois os conflitos atravessavam todas as equipes, inclusive a minha. Naquele momento me percebi parte da branquitude e, conseqüentemente, parte do problema. Assimilar isso demorou meses, talvez anos, muito mais tempo do que gostaria, e é um processo de conscientização constante. Porém, eu sabia não se tratar de um problema apenas individual, afinal, eu tinha atuado durante anos na extensão sem a mera menção ao tema. Era um debate novo pra mim, mas também pra muitas outras pessoas. Estávamos – eu e toda minha equipe, sem referências sobre como enfrentar a questão do racismo nas nossas relações e também nas ações com os grupos populares. A falta de referências teóricas, metodológicas e pedagógicas da extensão sobre racismo nos deixava desorientadas. Pra nós era uma urgência. Como enfrentar uma questão tão presente sem referências? Buscamos em outras áreas, parcerias nos vieram socorrer e mostrar as diferentes abordagens e fontes de conhecimento, ciência e cultura fora da academia. Mas o incômodo continuou comigo, uma das inquietações que me trouxe ao mestrado foi essa busca por referências antirracistas para apoiar as nossas práticas na extensão e a curiosidade em saber como outros projetos lidavam, se lidavam, com o tema das relações raciais.

Cheguei então à pesquisa curiosa para entender como as relações raciais eram abordadas por outro grupo, com uma concepção, organização interna e práticas completamente distintas das que eu tinha conhecido e vivido. Ao ter contato com a literatura sobre história da extensão e participar de eventos da área, percebi que havia uma pluralidade de projetos e visões sobre a extensão, muitos deles iam de encontro com as minhas referências. Percebemos¹, ao ler *Extensão ou Comunicação?* De Paulo Freire, escrito em 1979, que muito do que se faz na extensão é estender conhecimentos e técnicas da universidade para os grupos populares, algo que ele qualifica como antidialógico. Essa perspectiva mais ampla sobre a extensão me provocou a conhecer projetos que tinham outra visão da extensão, diferente da extensão baseada na Educação Popular e na autogestão.

O grupo para o qual me voltei foi a filial da Enactus na Unicamp, que é uma organização internacional centrada no empreendedorismo social. Como se davam as relações raciais dentro daquele grupo? E na sua relação com o público atendido pelas ações? Será que a questão racial era tratada abertamente, ou era um tema encoberto? Como era nomeado, como era percebido pelos integrantes do projeto e pelo público?

Ao ingressar no mestrado, em 2020, tive apenas uma aula presencial e logo a Unicamp suspendeu as aulas por conta da pandemia de Covid-19. As disciplinas foram transferidas para o campo virtual rapidamente. Passamos cerca de um ano tentando entender se seria possível realizar a pesquisa planejada, que contava muito com trabalho de campo, entrevistas, grupos focais e observação participante. Exigia construir uma relação de confiança e convívio com as pessoas que atuavam na Enactus da Unicamp. Ao entender que não poderíamos realizar os encontros corpo a corpo, decidimos mudar a pesquisa e passamos a analisar publicações acadêmicas para a extensão nacional, já que era o material disponível para consulta à época. Neles procuramos encontrar as referências, reflexões e sistematizações sobre debate racial produzidos a partir da extensão. A realização dessa ampla busca indicou que não há discussões sobre raça, racismo ou relações raciais nas principais diretrizes, políticas e sistematizações sobre avaliação da extensão a nível nacional.

¹ Ao longo do texto serão usadas a primeira pessoa do singular e do plural. Com o uso da primeira pessoa do singular me refiro a experiência e reflexões pessoais. Já o uso da primeira pessoa do plural – o nós, diz respeito a achados e reflexões construídos na interlocução com a Laís Fraga, orientadora desta pesquisa, e com tantas outras pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para elaboração deste texto.

A incontornável falta do debate racial nas principais publicações acadêmicas sobre extensão, tanto aquelas que regulamentam e regem a extensão, quanto aquelas que relatam os conhecimentos e a produção teórica feita a partir das ações de extensão, emergiu como um dado importante. Busquei essas referências pois quando era extensionista elas nos faltaram. Ao perceber que essa ausência do debate sobre raça, racismo e relações raciais era algo comum ao campo, o conceito de branquitude emergiu como uma forma diferente de compreendê-la. Passamos a entender que a falta de espaço para a temática racial na extensão poderia ser lida como um indício da branquitude à medida em que não nomear, não tratar e não trazer a tona as relações raciais não era sinal de que ela não importava. Sinalizava, ao contrário, que a dinâmica das relações raciais dentro deste campo não tinha sido desvelada e reconhecida. Nas pesquisas do campo de estudos críticos sobre branquitude encontrei outras produções que apontavam que não nomear, não desvelar a questão étnico-racial pode ser uma característica da branquitude. A bibliografia afirma que a branquitude é socialmente construída, histórica e relacional, o que significa que não é possível propor um conceito definitivo e rígido. Ruth Frankenberg propõe uma definição de branquitude em oito pontos, dos quais destacamos quatro:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquitude é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquitude é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas”, em vez de especificamente raciais.

[...]

7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados de branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis (Frankenberg, 2002, p. 312).

Olhar novamente para a lacuna sobre o debate racial nas publicações da extensão a partir da branquitude permite questionar o discurso normativo desse campo, levantar dúvidas sobre o teor “neutro” das práticas e reconhecer que a articulação da branquitude dentro do contexto institucional para a extensão terá suas particularidades. As possibilidades de análise e reflexão abertas por esse conceito o tornou central, integrando o escopo teórico-metodológico do trabalho a fim de dar corpo ao projeto de “desvelar” e nomear as práticas racializadas na extensão, já que “mais chocante do que o

reconhecimento da existência da branquitude é a ideia de que, em algum momento, ela não seja vista” (*ibidem*, p. 313).

Na primeira etapa da pesquisa, buscamos pelo debate racial em um conjunto de documentos da extensão nacional. Da análise desses documentos despontou nosso primeiro achado: a ausência do debate racial nas diretrizes, políticas, publicações acadêmicas e eventos nacionais para a extensão entre os anos 2000 e 2020. Esse achado se tornou um mapa útil do campo que nos dava a dimensão da falta de dados sobre a temática racial na extensão. No entanto, esse mapa tinha uma escala muito ampla, nos possibilitando uma visão distanciada, mas que não contemplava o chão da extensão, os projetos e ações. Diante disso, decidimos fixar um ponto – uma instituição, e analisá-la mais a fundo. A instituição escolhida foi a Universidade de Brasília (UnB) uma das pioneiras na adoção das políticas de ações afirmativas para população negra e indígena. Levantamos a hipótese de que as décadas de adoção das cotas poderia fazer a discussão racial reverberar na extensão, que teve, desde o projeto inicial da UnB, um peso significativo na instituição.

Optamos por analisar a prática institucional da extensão, especificamente alguns documentos e diretrizes institucionais que regem e regulamentam a extensão na Universidade de Brasília. Essa escolha é fruto de quatro razões. Primeiro, nos deparamos com a impossibilidade de realizar uma pesquisa de campo aprofundada com algum projeto de extensão na instituição. Nesse ínterim, ao pesquisarmos as políticas e diretrizes institucionais nacionais percebemos que os documentos são uma fonte rica de informações, além de serem fontes históricas por vezes pouco exploradas. Como fontes poucos exploradas dentro da extensão, os documentos institucionais podem conformar um quadro dos arranjos de poder para a extensão em um dado momento da história. Através dos documentos é possível vislumbrar os grupos que formulam as políticas, destinam orçamentos, elencam prioridades e promulgam as decisões que irão afetar todos os projetos de extensão da universidade em questão. Ou seja, analisar um certo conjunto de documentos institucionais nos permite apreender qual o lugar dado ao debate racial pelos representantes da extensão na instituição. Um último aspecto motivador para analisar documentos para a extensão na UnB é que para nós, a extensão é um campo de produção teórica e política com dinâmicas e disputas próprias, que estão interligadas à instituição como um todo. Assim, a extensão não é apenas a terceira, e menos relevante,

função da universidade. Analisar os documentos e diretrizes da extensão reafirma que este campo produz conhecimentos, conflitos e práticas dignas de estudo.

Sendo nosso objeto de pesquisa os documentos institucionais para a extensão na UnB e nosso interesse analisar as relações raciais na extensão, a nossa pergunta de pesquisa se delineou a seguinte: “é possível identificar traços de branquitude nas construções dos documentos institucionais para extensão na UnB entre 2000 e 2020?”. Tendo encontrado um silenciamento em torno do debate racial nas diretrizes institucionais para a extensão a nível nacional, a branquitude emergiu como um conceito central que utilizamos, junto a outros, para analisar esse conjunto de documentos. O intuito era olhar esse arranjo documental a partir do aparato teórico dos estudos críticos da branquitude, que nos possibilitaria desvelar o encoberto, significar o silenciamento e ouvir os ecos do silêncio sobre a questão racial em um campo cuja atuação está tão entranhada na realidade que não pode se pretender racialmente neutra.

Esse arranjo conceitual foi construído pouco a pouco. Como já dissemos, não tivemos conhecimento de um acúmulo teórico sobre o debate racial dentro do campo extensionista, mas tampouco encontramos nas teorias sociais sobre relações raciais estudos voltados ao campo da extensão universitária, diferente do ensino e da pesquisa na universidade, que já foram alvo de reflexões de Guerreiro Ramos (1954), Lourenço Cardoso (2008), Helena Itamar Passos (2012) e Priscila da Silva (2015, 2021a, 2021b) entre outras contribuições. Assim, lidamos com duas lacunas: da temática racial nas políticas e diretrizes para a extensão, e da extensão como objeto das teorias sociais críticas sobre raça. A solução proposta aqui foi um arranjo teórico multidisciplinar que conta com contribuições da filosofia, psicologia social, psicanálise, sociologia, pedagogia e direito.

No primeiro capítulo apresentamos esse arranjo teórico. Entendemos que algumas ações de extensão estão pautadas na presunção de superioridade da ciência em relação a todas as outras formas de conhecimento. Para refletir sobre essa hierarquização, discutimos o conceito de epistemicídio, de Sueli Carneiro (2005), com o qual propomos um diálogo com a ideia de invasão cultural, de Paulo Freire (1979), conceitos importantes para discutirmos a relação entre universidade e outros grupos da sociedade a partir da extensão. Por vezes romantizada, abordamos essa relação entre agentes da universidade e setores da sociedade a partir de uma perspectiva crítica, que coloca em pauta as hierarquias e as desigualdades que permeiam essa atuação. É importante frisar que ao utilizarmos as categorias “outro” e “outrem” estamos nos referindo à ideia de “outro” a

partir do paradigma científico de separação entre sujeito e objeto, na qual “outrem” ocuparia o lugar de objeto. Na extensão o lugar de “outrem” é frequentemente aquele de alvo, ou objeto das ações. No mesmo capítulo, refletimos também sobre as facetas do racismo no ensino superior a partir das contribuições de Grada Kilomba (2021), Marileia Almeida (2021; 2022), Helena Passos e Priscila da Silva (2021). A ideia é desestabilizar a suposição de que a universidade seria um espaço livre de conflitos raciais e neutra em suas posições institucionais sobre esse tema.

Ao localizar os documentos institucionais nesse cenário, entendemos que para além das questões colocadas pelas relações entre universidade e outros setores da sociedade, os documentos são também resultado de dinâmicas internas à instituição. Diante disso, o conceito de racismo institucional (Souza, 2011) que afirma que instituições construídas para gerar benefícios para um grupo hegemônico em geral refletem seus interesses, operando de modo a produzir resultados desiguais. Soma-se a ele o conceito de branquitude como um dispositivo analítico (Silva, 2018; 2021) que permite desvelar as dinâmicas das relações raciais em contextos nos quais foram ocultadas. Os dois conceitos se tornaram peças-chave da análise dos documentos institucionais da UnB.

O percurso proposto no primeiro capítulo, embora um pouco longo, tentar compor o quadro para discutir relações raciais na extensão, algo que – pelo que sabemos – não havia sido feito. É, portanto, uma proposição inicial, com suas falhas, que pode (e deve) ser testada, aprimorada e revista.

No segundo capítulo adentramos no universo da extensão. Esse capítulo está dividido em dois momentos: iniciamos com uma discussão histórica e conceitual sobre a extensão para, em seguida, revelar os achados da primeira etapa da pesquisa. A partir da análise bibliográfica, propomos uma história da extensão no país, a partir da qual percebemos que a extensão não é politicamente neutra e sua atuação não é sempre transformadora (Fraga, 2022). Nesse sentido, não seria suficiente falar em uma extensão, mas em diversas ações agrupadas sob o nome de extensão, disputando suas definições e seus recursos. A segunda parte do capítulo, na sessão “2.3 O debate racial na extensão” é voltado a discutir os achados da primeira etapa de pesquisa.

Essa etapa consistiu em realizar uma ampla pesquisa nas principais publicações sobre diretrizes, políticas e eventos para extensão a nível nacional, e que apontou que a temática racial estaria ausente dentro dos diretrizes e políticas mais importantes da

extensão nacional, como a Política Nacional de Extensão (2012) e a Avaliação de Extensão (2013), fruto de discussões do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX). Analisamos também os resultados do Programa de Apoio à Extensão (ProEx), entre 2008 e 2016; revistas acadêmicas sobre extensão; teses e dissertações sobre extensão e relações raciais encontrada na plataforma CAPES, assim como a programação de três eventos nacionais e latino-americano de extensão. Dessa busca resultou também que o debate racial seria um tema pouquíssimo presente mesmo nas publicações de instituições pioneiras na adoção das políticas de ações afirmativas, como nas revistas acadêmicas de extensão da UnB, a revista *Participação*, e a revista *Interagir - Pensando a Extensão da Universidade Estadual do Rio de Janeiro*.

No terceiro capítulo analisamos os documentos institucionais para extensão da UnB através da metodologia da análise de documentos, que permite abordar fontes históricas não exploradas previamente (Cechinel *et al*, 2016). A bibliografia especializada no método afirma que a produção de registros e, dentre eles, documentos, diz respeito à um contexto e um conjunto de relações sociais e as suas cargas ideológicas. Os documentos em questão são de autoria do gabinete da reitoria, do Conselho Universitário ou do Conselho Diretor da Fundação da UnB. Assim, essas fontes podem dar pistas sobre como uma parte da burocracia institucional refletiu ou reagiu à temática racial na extensão entre os anos 2000 e 2020. Combinamos a análise de documentos ao emprego do aparato teórico delineado no capítulo 1 afim de captar neles possíveis traços de manutenção do racismo.

Como resultado, distinguimos três expressões de branquitude nos documentos analisados. O primeiro achado é que a temática racial não está ausente apenas nas políticas nacionais para extensão, como também nas diretrizes para extensão da UnB. Em segundo lugar, nos documentos consta que a principal função da extensão seria transferir conhecimentos elaborados no ensino e na pesquisa. Segundo a bibliografia especializada, a transferência de conhecimentos (Fraga, 2012) na extensão é marcada pela invasão cultural (Freire, 1979) e, acrescentamos, pelo epistemicídio (Carneiro, 2005), o que pode denotar um caráter político-pedagógico de dominação para as ações extensionistas. Em terceiro lugar, a partir dos desdobramentos de um crime racista ocorrido dentro do Campus da UnB, percebe-se a resistência da instituição em aderir às demandas por equidade racial na extensão pautadas por organizações negras, o que aponta para a operacionalidade do racismo institucional.

Capítulo 1 – Ensino superior brasileiro e a questão racial.

As teorias sociais e o debate público sobre racismo e relações raciais no Brasil são extensos. Contam com um acúmulo teórico de mais de 100 anos e envolvem muitas autorias, movimentos sociais, instituições. Nossa intenção não é dar conta desse amplo debate. O interesse por realizar esta pesquisa nasce em um contexto em que essa discussão está aquecida por conta da luta pela implementação das cotas na Universidade Estadual de Campinas, mas a discussão está em pauta em outras universidades², nas mídias sociais (Espírito Santo, 2016) e na sociedade de maneira geral graças a luta histórica das organizações do movimento negro há pelo menos três décadas. A respeito do acúmulo teórico sobre as relações raciais e racismo, me proponho a realizar um recorte voltado ao problema de pesquisa, que é analisar diretrizes e políticas extensionistas da Universidade de Brasília, mais especificamente, olhar para possíveis expressões e traços da branquitude na construção dessas políticas.

A relevância em situar a extensão considerando o papel que as universidades cumprem no país foi apontado durante a qualificação. A profa. Dra. Priscila Elisabete da Silva, uma das membras da banca me questionou: como analisar o debate racial na extensão sem antes compreender a construção do ensino superior e a sua história no Brasil? No texto preparado para o exame de qualificação, fiz uma longa, porém imprecisa revisão bibliográfica sobre as teorias sociais sobre raça e racismo. Tentei cobrir o debate sobre relações raciais, que é muito vasto, sem adequá-lo ao meu objeto, a extensão. Naquele momento percebemos que a relação entre o problema de pesquisa e a bibliografia estava frouxa. Sem menosprezar ou diminuir a importância que o debate sobre relações raciais e o racismo possui, afinal, ele é o campo no qual essa pesquisa se insere e fonte da qual extraímos os principais conceitos aqui empregados, recortamos desse amplo campo as leituras que nos aproximam do estudo das instituições de ensino superior brasileiras como instituições historicamente elitizadas que mantêm relações com a sociedade na qual se insere. Os estudos críticos sobre branquitude trazem contribuições adequadas a esse recorte.

A especificidade da extensão é que ela não está apenas do lado de dentro, nem só do lado de fora da universidade. Ela se constrói nos entremeios, nas relações entre a universidade e os grupos sociais com os quais estabelece contato através das ações

²A Universidade de São Paulo (USP) aprovou cotas em 2017, no mesmo ano em que a Unicamp. Conforme noticiou o G1: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/usp-aprova-cotas-raciais-e-de-escola-publica-na-fuvest-pela-primeira-vez-na-historia.ghtml>, última consulta em 22/09/23.

extensionistas. Nela estão presentes tanto as discussões e as demandas da universidade, quanto as questões que surgem na relação com os grupos sociais. As relações estabelecidas podem ser de vários tipos a depender da concepção de extensão adotada pelos membros da universidade. Caso adotem uma visão assistencialista, as ações vão prestar serviços para a população; caso seja uma visão acadêmica da extensão, haverá a tentativa de integrar as ações de extensão com o ensino e a pesquisa. Na perspectiva da educação popular, o projeto político da extensão é o de transformação social tanto na sociedade quanto da universidade. Há um tensionamento entre as diferentes concepções de extensão, que discutiremos no capítulo seguinte. Para nós, tanto na experiência como extensionista quanto nesta pesquisa, a extensão é um espaço de trabalho social no qual grupos da sociedade civil e setores da universidade estabelecem relações dialógicas voltadas à emancipação social de todas as pessoas envolvidas.

Mesmo que as ações e concepções da extensão variem, uma coisa é comum: essas relações são perpassadas pela crença, que é central na universidade, que a ciência é superior a outros tipos de conhecimento. Ou seja, ainda que as ações e concepções de extensão sejam muito diversas, em grande parte delas os discursos científicos hegemônicos são centrais, ancoram as metodologias e teorias nos projetos extensionistas. Esses discursos são lidos como melhores, mais qualificados, do que aqueles com os quais entramos em contato através da extensão, apresentados por pessoas e grupos que estão fora da universidade.

Essa crença é fruto de uma construção histórica, aquela mesma construção que impôs um papel para a universidade, que é o de formação profissional e intelectual das elites. Ora, como essas instituições majoritariamente brancas em sua composição, nas quais o discurso científico hegemônico é tão relevante, concebem o papel da extensão? Para que serve a extensão, no papel desempenhado por essas instituições na sociedade?

Essas são algumas das perguntas que nos interessam ao analisarmos os documentos e as diretrizes de extensão da UnB, uma das universidades federais pioneiras na adoção das políticas de ações afirmativas de cotas étnico-raciais. Olharemos para o “lado de dentro” da extensão, ou seja, para a formulação da extensão a partir dos espaços de tomada de decisão na Universidade de Brasília. Buscaremos nesses documentos os traços e manifestações da branquitude, pois, se por um lado, estamos falando de um tipo de instituição historicamente elitista e branca, que produz e na qual circulam concepções hegemônicas de ciência e conhecimento; por outro, a ausência das discussões sobre racismo e relações raciais nas publicações e diretrizes nacionais da extensão nos aponta

que a dinâmica das relações raciais no campo extensionista está construída a partir de uma perspectiva normativa. Os estudos críticos sobre branquitude e seu foco em olhar para o grupo social que se beneficia do racismo, o grupo branco, nos dá insumos para analisar os documentos nos quais o debate racial não está explícito, mas internalizado e implícito na própria concepção de extensão.

Assim sendo, neste capítulo trataremos de algumas categorias importantes para formular o problema de pesquisa - identificar e analisar os traços de branquitude nas políticas e diretrizes para extensão na universidade de Brasília, entre 2000 e 2020. Esse aparato teórico visa construir um caminho comum para que consigamos visualizar o objeto – os documentos e diretrizes para extensão na UnB e, em um momento seguinte, analisá-los.

1.1 Racismo científico e Instituições de Ensino e Pesquisa na Primeira República

Ao tomar como foco a extensão, especificamente documentos que regulamentam a extensão dentro de uma instituição de ensino superior federal, é importante contextualizá-la. As políticas, diretrizes e projetos de extensão para as quais olharemos são formuladas na universidade em diálogo com as diretrizes federais, com o debate público e com a sociedade. Então, é preciso considerar que está inserida em um contexto nacional mais amplo. Nosso país é estruturado historicamente pelo racismo e pelo colonialismo. Essa construção histórica afeta igualmente as instituições nacionais. As instituições de ensino superior foram construídas dentro dessa dinâmica de relações raciais, cumprindo um papel nesse contexto. São instituições voltadas à formação e manutenção das elites nacionais, refletem seus valores e interesses. Ainda que a composição do corpo discente das universidades tenha se alterado a partir das ações afirmativas, não se pode negar que o papel histórico dessas instituições é de formação e manutenção das elites brasileiras que são compostas, em sua maioria, pelo grupo social branco.

Antes de abordar a circulação das teorias de racismo científico nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras entre os séculos XIX e XX, apresentarei uma dentre várias abordagens possíveis do conceito de racismo, que destaca a crença na continuidade entre características físicas associadas a um grupo com traços de comportamento, valores morais e capacidade intelectual. A conexão entre físico, moral e intelectual causada pelo racismo é cara para pensar a extensão uma vez que se trata de uma área que promove a troca, ou transferência de conhecimentos entre a universidade e setores da sociedade. O

sentido dessa troca de conhecimentos – se unilateral ou dialógica, é um dos fatores primordiais para conceituar a extensão, e que pode estar permeada por concepções racistas de conhecimento e de poder.

O racismo é um fenômeno que teve diversos significados ao longo da história e é elaborado a partir de como são entendidas as relações entre os grupos humanos nesses diferentes momentos. O recorte aqui proposto é especificamente aquele que contempla o racismo moderno, assentado na colonização das Américas pelos europeus, assim como no imperialismo no continente africano. Esses fenômenos históricos foram marcados pela concepção de superioridade racial dos europeus em relação aos demais povos e civilizações com quem tiveram contato, e foi organizado em forma de discurso científico nas teorias racialistas no século XIX (Schucman, 2020).

Lia Vainer Schucman (2020), apoiada em Todorov (1993), resume em cinco os elementos que permitem entender o processo de consolidação do racismo baseado na ideia de raça: o primeiro é a crença na concepção da existência de raças humanas com origens distintas; o segundo, é a predominância do comportamento do grupo sobre o indivíduo. Ou seja, a explicação para comportamentos individuais é encontrada no que se supõe do comportamento do grupo ao qual o indivíduo pertenceria, há pouco ou mesmo nenhum espaço para agência individual. Terceiro elemento, se estabelece uma hierarquia única de valores, de pretensão universal, que legitimaria a superioridade de uma raça sobre todas as demais. Em quarto lugar, esse conjunto de saberes e valores passa a fundamentar políticas, elegendo a raça branca, europeia, no topo da hierarquia. O quinto elemento é a crença na continuidade entre físico e o moral, e entre físico e intelectual:

As raças não são apenas definidas por diferenças físicas, pois essas correspondem também a diferenças morais, psicológicas e intelectuais desses grupos; ou seja, das diferenças físicas decorrem diferenças morais e mentais que são transmitidas hereditariamente (Schucman, 2020, p. 80).

Segundo essa perspectiva, as diferenças intelectuais estão ligadas a diferenças físicas entre os grupos humanos. Ou seja, as diferenças nas características fenotípicas – corporais, aparentemente inatas e não negociáveis, corresponderiam também a diferenças a nível intelectual, moral e de comportamentos. Na hierarquia única de valores estabelecida, são atribuídas ao grupo racial branco, europeu, as características mais valorizadas, tanto em termos físicos quanto intelectuais, morais e culturais.

Essa concepção moderna de racismo, como já dissemos, é uma das formas possíveis de conceitua-lo. Há muitas outras. Contudo, nos interessa entender a penetração

de concepções racistas de ciência no ensino superior brasileiro, assim como o papel que essas instituições desempenharam e poderiam desempenhar na difusão de teorias sociais sobre raça para a sociedade.

No início do século XIX uma série de fatores, dentre eles o questionamento da centralidade da Igreja, e, conseqüentemente, da teologia; a ascensão das ciências biológicas e o colonialismo em vigor contribuíram para o declínio da concepção monoteísta de raça, segundo a qual todas as pessoas compartilhavam uma origem comum. Em meio à desestabilização do papel da Igreja, os empreendimentos coloniais expuseram populações que até então vivam longe do domínio europeu. Esse violento encontro suscitou discussões a respeito das diferenças entre as populações, já que não tínhamos todos a mesma origem, como explicar a diversidade das civilizações? Ensiando uma resposta, o sentido de raça foi emprestado das ciências biológicas e empregado para classificar os grupos humanos, na tentativa de explicar as diferenças e as semelhanças entre eles.

Emerge, então, a concepção poligenista de raça, na qual se defendia a existência de diferentes origens humanas, o que explicaria as diferenças fenotípicas e culturais (Schwarcz, 1993). Chegou-se à noção de raça como conceito empregado para distinguir os tipos humanos que diferem em termos físicos e de capacidade intelectual (Banton, 1994 *apud* Guimarães, 1999, p. 23). Deslocado da biologia, onde se origina, o conceito é trazido para as teorias sociais (direito, antropologia e sociologia) e é na arena da vida social que passa a ganhar sentido e significado.

A circulação desse conjunto de teorias raciais europeias ganha força no país entre o final do século XIX e início do XX à medida em que “homens de ciência” (Schwarcz, 1993) intelectuais e políticos, se apropriam dessas teorias, que já haviam caído em descrédito no continente europeu, e as empregam para refletir sobre a situação nacional. No final do século XIX e princípio do XX um dos principais problemas nacionais era a questão da mestiçagem racial no país. A questão racial passou a ser uma questão debatida entre os círculos intelectuais, associada à problemas de saúde das populações, precariedade das moradias, falta de empregos e outras questões sociais. Ao adotarem as teorias do darwinismo social, os intelectuais nacionais viam com apreensão a composição étnica e racial brasileira, o que resultava em interpretações pessimistas sobre o país³

³ “Assim, se o conjunto dos modelos evolucionistas levava a crer que o progresso e a civilização eram inevitáveis, concluía também que a mistura de espécies heterogêneas era sempre um erro, que gerava não só a degeneração do indivíduo como de toda a coletividade” (Schwarcz, 1993, p.264).

(Schwarcz, 1993). Assim, a mestiçagem era vista como sintoma da degenerescência nacional a ser combatida através do embranquecimento da população.

O ideário do branqueamento da nação esteve presente no Brasil desde a colonização (Hofbauer, 2006), e consiste em “uma característica importantíssima do “racismo brasileiro” – tem “atuado” como “suporte ideológico” das relações de poder patrimonial que se estabeleceram e se firmaram no país” (p. 26). Foi na primeira República que o ideal do branqueamento se expandiu à ponto de definir políticas públicas, notadamente a política migratória dos séculos XIX e XX, que tinha como perspectiva a importação da mão de obra europeia visando o embranquecimento da população.

A partir do final do século XIX, a ideia do branqueamento se transformou num argumento importante no discurso daquela parte da elite brasileira (políticos e cientistas) que queria mudanças econômicas, mas, ao mesmo tempo, mostrava-se preocupada diante de qualquer mudança nas relações de poder estabelecidas (Hofbauer, 2006, p. 26).

Embora em contradição com os valores liberais que permearam a fundação da Primeira República brasileira – a liberdade e igualdade formais; a raça ganhou força explicativa nas interpretações mais célebres sobre o Brasil entre o final de século XIX e princípio do XX, sendo elemento central tanto em narrativas pessimistas, que associavam mestiçagem e degeneração, quanto em abordagens que se apoiavam na mistura racial para afirmar a originalidade nacional.

O cenário político se alterou a partir dos anos 30, o discurso racial cai em declínio e outras teorias sociais circularam colocando em pauta a unificação nacional. O que é interessante observar desse período é a força que esse conjunto de teorias teve tanto nas explicações sobre o país quanto na promoção de políticas públicas de saneamento e de imigração. Ou seja, ainda que o ideário de branqueamento da nação seja anterior à primeira república, é através da atuação desses intelectuais a partir das instituições de ensino e pesquisa, que o debate se expande à ponto de influenciar políticas nacionais. Nesse sentido, é também pertinente observar o uso feito pelas instituições de ensino superior em propagar os interesses de parte das elites nacionais⁴.

Atualmente, em meados da década de 2020, a leitura de que o racismo é fundante e estrutural na sociedade brasileira me provoca a avaliar que o racismo científico, informado pelas teorias do darwinismo social, não foi uma onda teórica casual e

⁴ Parte das elites pois essas instituições eram ocupadas tanto por membros das elites agrárias quanto das urbanas em ascensão, que tinham disputas e divergências entre si, além das diferenças entre os interesses das elites regionais de Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro.

momentânea. Talvez seja a elaboração, a partir dos subsídios conceituais disponíveis e do contexto enfrentado, da persistente perspectiva de branquear a nação. E do papel relevante das instituições de ensino superior e dos intelectuais em levar a cabo esse projeto.

Embora décadas tenham se passado e novos ventos tenham arejado o debate intelectual, a perspectiva de que as universidades deveriam se engajar em questões nacionais não mudou tanto assim. Essa missão estava presente na fundação da UnB, por exemplo. Darcy Ribeiro afirma, no livro “Universidade para quê?”, escrito após a redemocratização: “o Brasil, entendido como seu povo e seu destino, é nosso tema e nosso problema” (Ribeiro, 1986, p. 14). O cunho fortemente desenvolvimentista do projeto original da UnB era arrojado e inovador dentro do cenário nacional. O projeto foi interrompido pelo golpe militar e pelas contínuas intervenções do governo militar na universidade⁵. O teor da relação estabelecida entre a UnB e a sociedade mudou ao longo da sua história. Após a redemocratização a universidade busca resgatar as ambições de Darcy de voltar a atuação da instituição para pensar os problemas nacionais e o povo brasileiro através da construção uma ciência autêntica e nacional. Cabe investigar qual a visão de desenvolvimento nacional e de ciência – e os sujeitos que produzem essa ciência.

1.2 Racismo, o paradigma do “Outro” e seus impactos na construção do conhecimento

A extensão universitária é o ambiente por excelência de relação entre o “eu” universitário – docente ou estudante -, e o público alvo das ações extensionistas, e “outrem”. Acredita-se que a extensão é a via através da qual a universidade compartilha os conhecimentos que construiu e acumulou, que seria, afinal, um dos principais canais através do qual a universidade cumpre sua função social. Essa relação entre o “eu”, interno à universidade, e “outrem”, externo ou interno à instituição, ocorre dentro da dinâmica das relações raciais historicamente construídas. Se desenrolam a partir de concepções de ciência e de raça já estabelecidas.

Consideramos a universidade um local de formação e reprodução das elites que leva à cabo o ideário de branqueamento, que tem como referência uma escala única de valores, na qual grupo social branco é colocado no patamar mais elevado. A construção

⁵ As intervenções consistiram tanto em invasões dos militares no campus da UnB, quanto na nomeação de reitores, prisões arbitrárias de professores e estudantes que duraram de até 1979. Informações disponíveis em: <https://unb.br/a-unb/historia/633-invasoes-historicas?menu=423>. Última consulta em 27/09/23.

das relações raciais não se dá em isolado, pois um grupo ocupa o topo da hierarquia, obtendo privilégios materiais e subjetivos, em detrimento dos demais. Nesse sentido, para que o grupo social branco seja valorizado ele nega, desvaloriza, deslegitima e constrói ‘outrem’ como desprovido das características positivas que identifica em si mesmo. Se trata de um processo de falsa projeção, no qual ele nega os atributos que são considerados negativos em si e os projeta, nesse caso, no grupo negro (Bento, 2002). A negação, a manipulação e o interesse em manter privilégios são marcas da construção subjetiva do grupo social branco, mas que não param por aí.

A manipulação se dá igualmente a nível de discurso, já que o racismo também opera de modo discursivo (Kilomba, 2021). Esse conjunto de discursos e valores articulados pelo “eu” pretende dominar “outrem”, negando reconhecer sua humanidade e seu estatuto de sujeito. Sueli Carneiro (2005), a partir de uma perspectiva filosófica, afirma ser a elaboração da relação entre o Ser e o Não-Ser, o Eu e o Outro um dos pilares do racismo:

O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala” (Carneiro, 2005, p. 99).

Nesse sentido, uma das consequências do racismo é a produção de um entendimento sobre quem seria sujeito racional, capaz de produzir saberes, cultura e conhecimento, e quem não seria. Esse segundo grupo, daqueles que não seriam considerados sujeitos racionais, é alvo de opressões e torna-se, na constituição das ciências e das disciplinas científicas, sobretudo da área médica e das ciências humanas, objeto das pesquisas, por vezes, de forma literal⁶. O racismo legitima, desse modo, a construção de uma categoria de humanidade legítima, um ‘eu’ racional e assujeita, ou tenta assujeitar a ele, os ‘outros’ e as ‘outras’, que são considerados objetos, e não sujeitos, de saber. Ou seja, a partir da visão que o racismo produz, não seriam civilizados, nem capazes de elaborar conhecimento ou cultura socialmente valorizados.

Se a extensão é vista como forma de estender os conteúdos produzidos na universidade à sociedade e que são considerados científicos e legítimos, podemos questionar quem são os sujeitos envolvidos na construção desses saberes e quem são os

⁶ Um dos casos emblemáticos foi do ginecologista James Marion Sims (1813-1883), que, através de experimentos torturantes com mulheres negras escravizadas nos Estados Unidos, criou o espécúlo, instrumento ginecológico usado até hoje tanto na ginecologia quanto na obstetrícia.

sujeitos a quem ele é estendido. Quais são os valores, visões de mundo estendidas, e qual dinâmica de relações raciais reproduzidas.

Nessa direção, a filósofa Sueli Carneiro, que analisa a dinâmica de poder na produção do conhecimento através dos conceitos de dispositivo racial⁷ e epistemicídio, tem muito a contribuir.

Carneiro (2005) elabora o conceito de epistemicídio a partir da análise do “empreendimento colonial, da visão civilizatória que o informou, e que alcançará a sua formulação plena no racismo do século XIX” (2006, p. 96). Este conceito, elaborado inicialmente por Boaventura de Souza Santos é apropriado por Carneiro de modo a interpretar um dos aspectos da dinâmica das relações raciais do Brasil.

Fomos buscá-lo no pensamento de Boaventura Sousa Santos (1997), para quem o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados⁸ e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2005 p. 96).

Esse conceito tenta dar conta de dois processos que, embora estejam ligados, são distintos: a negação da legitimidade dos sujeitos subalternizados (Kilomba, 2021) enquanto produtores de conhecimento e, por consequência, os conhecimentos que esses sujeitos produzem não é reconhecido como legítimo. No caso do racismo brasileiro, alguns desses conhecimentos foram retirados de seus contextos de origem, assimilados, e embranquecidos, para compor o repertório da cultura brasileira.

Segundo Carneiro, o epistemicídio analisa os paradigmas da constituição de “outrem” racializado nas sociedades modernas marcadas pelo colonialismo: a sua exclusão ou sua integração, tendo em vista a dificuldade em romper com a ideologia do racismo. Vale ressaltar que a ideologia do racismo é complexa e articula, para manter o status ‘inferior’ dos grupos racializados, a constante manutenção das desigualdades. No que diz respeito à produção de conhecimento, de cultura e de saberes, tal manutenção ocorre através da negação do acesso à educação e a infraestrutura educacional de

⁷ Não iremos nos debruçar neste conceito pois, embora fundamental para a argumentação da autora, não é nosso foco.

⁸ Temos uma ressalva sobre a ideia de “grupos dominados”: não consideramos que os sujeitos estão ‘dominados’, pois não se trata de uma condição permanente, já estabelecida. Entendemos que as desigualdades são alvo de constante luta pela resistência e pela autodeterminação dos grupos que são oprimidos, por isso adotamos a o termo “sujeitos subalternizados”, utilizado por Kilomba (2021), por entender que esse termo contém a ideia de que a dominação não é um dado acabado e definitivo, sendo contestado e combatido pelos grupos que se encontram em posição social desfavorável na estrutura social.

qualidade, pela discriminação dos sujeitos negros/as e indígenas dentro do processo educacional. Nas palavras de Carneiro:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.

É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta (2005 p. 97).

Destacamos o peso dado pela autora à deslegitimação dos conhecimentos dos sujeitos negros: deslegitimar seus conhecimentos é colocar em questão dos sujeitos que o produzem. Essa ideia é muito relevante pois ela vai nos permitir captar um dos aspectos do racismo que consideramos mais difícil de nomear dentro da extensão, nosso objeto de estudo, que é a hierarquização entre os conhecimentos produzidos dentro da universidade e aqueles produzidos fora dela. Algumas concepções de extensão já assimilaram essa hierarquia entre os conhecimentos, de modo que não é vista como uma questão, tornou-se a norma.

Nesse sentido, o conceito de epistemicídio permite desestabilizar a hierarquia na relação entre saberes construídos na universidade e aqueles construídos por outros grupos da sociedade, como um processo que por vezes deslegitima não apenas os conhecimentos como também os sujeitos que os produzem e que está baseado no racismo.

Há uma outra ideia que é muito importante para pensar no contexto da extensão. Carneiro afirma que além do questionamento constante acerca de sua racionalidade, aos “outros” é imposto assimilar a cultura e os conhecimentos legitimados. No entanto, essa assimilação passa, segundo a autora, por “adentrar subordinado pela condição de colonizado/tutelado, dependente” (2005, p. 97). A autora, em diálogo com Santos (1995) aponta que o processo de assimilação leva à supressão dos conhecimentos que foram subjugados, característica do processo de epistemicídio:

Santos aponta as consequências para o conjunto da humanidade da supressão e privação intencional desses conhecimentos subjugados ou sepultados:

‘significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento (...) procedeu à liquidação sistemática das alternativas, quando elas, tanto no plano epistemológico, como no plano prático, não se compatibilizaram com as práticas hegemônicas.’ (Santos, 1995, p. 329 *apud* Carneiro, 2005, p. 101).

Ao tratar a ideia de assimilação como uma forma de se manter esses “outros” em condição subordinada, Sueli Carneiro dá alguns outros elementos interessantes para refletir sobre o campo extensionista. A assimilação, conforme descrita, visa a supressão do conhecimento e da visão de mundo daquele que é ‘assimilado’.

Há um conceito de um dos patronos da extensão nacional, Paulo Freire, que dialoga com essa ideia de Carneiro. O conceito é elaborado por Freire em *Extensão ou Comunicação?* (1979), livro no qual analisa a extensão rural chilena no contexto do regime militar.

Na obra, Freire critica o conceito de extensão, alertando ao equívoco que ele provoca: de que conhecimento pode ser estendido de um lugar pra outro, transferido de um sujeito a outro. Ele propõe que o conhecimento, ao contrário, se constrói na relação educativa entre sujeitos, partindo de suas experiências, de seu conhecimento do mundo. O equívoco parte da ideia de que alguns sujeitos são detentores de conhecimento legítimo, científico, e o estendem àqueles que são como ‘tábulas rasas’, nos quais este conhecimento se inscreveria. Essa concepção de extensão, ele alerta, é o contrário do diálogo e de comunicação, pois não considera que o conhecimento se constrói na troca entre sujeitos a partir de suas experiências, condições e visões de mundo.

Uma das características da ação antidialógica, que o autor identifica nas práticas dos extensionistas rurais com os camponeses é a sobreposição da visão de mundo de quem estende o conhecimento aos sujeitos a quem ele se dirige. O que Freire nomeia de “invasão cultural”, assim definindo-a:

Entre as várias características da teoria antidialógica da ação, nos deteremos em uma: a invasão cultural.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores.

O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação.

As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus polos em posições antagônicas.

O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, a melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados por aqueles”. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição.

Para que a invasão cultural seja efetiva e o invasor cultural logre seus objetivos, faz-se necessário que esta ação seja auxiliada por outras que, servindo a ela, são distintas dimensões da teoria antidialógica.

Assim é que toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade.

Sendo a invasão cultural um ato em si mesmo de conquista, necessita de mais conquista para manter-se (Freire, 1979, págs. 41 a 43).

A invasão cultural é, a partir dessa caracterização, como uma ação que só pode construir uma relação autoritária entre sujeitos e objetos, na qual os primeiros tentam sobrepor sua visão de mundo, seus valores aos segundos. É uma ação que caminha junto com a conquista e com o messianismo.

Sendo as universidades brasileiras espaços de produção de conhecimento hegemônico, que propaga o ideário de branqueamento, o que assegura o poder do grupo social branco, cabe questionar: na invasão cultural, qual visão de mundo é propagada? Quem é considerado sujeito e quem é visto como objeto, ou objetivo, da ação extensionista?

Propomos um paralelo entre a invasão cultural e o conceito de epistemicídio, conforme proposto por Sueli Carneiro. Paulo Freire já observava, na extensão rural no Chile, que os extensionistas não consideravam os camponeses como sujeitos que produziam conhecimento sobre seu meio socio-cultural e sua atividade. Os produtores eram, assim, alvo da invasão cultural por parte dos técnicos à medida que se tentava substituir seus conhecimentos e suas técnicas agrícolas por outras, consideradas mais modernas e avançadas. Nesse sentido, não apenas seus conhecimentos são desqualificados, mas os próprios camponeses não são reconhecidos como sujeitos capazes de produzir conhecimento válido. Tal como propõe o conceito de epistemicídio, processo que desqualifica não apenas os conhecimentos produzidos por sujeitos negros/as, mas os deslegitima como sujeitos capazes de produzir conhecimento legítimo.

Freire, porém, não sinaliza se existia um fator étnico-racial na invasão cultural. A questão racial, inclusive, esteve praticamente ausente na sua obra, fato já criticado por bell hooks em *Ensinando a Transgredir* (2018)⁹. De todo modo, a proposta pedagógica da educação popular abre espaço para refletir sobre a emancipação social de grupos subalternizados através de processos educacionais e políticos. Aqui, destacamos que o

⁹ No capítulo 4 da obra, “Paulo Freire”, a autora cria um diálogo entre sua voz de escritora – bell hooks e o seu eu lírico. Nesse diálogo, conta o encontro que teve com Paulo Freire na ocasião de uma visita que ele fez à universidade onde ela cursava a pós-graduação. Relata que ele acolheu suas críticas sobre os termos sexistas e a ausência do debate racial na obra de Freire. Em seguida, ela argumenta sobre a relevância da teoria e prática desenvolvidas pelo autor para a sua própria atuação enquanto intelectual e docente.

conceito de invasão cultural nos auxilia a refletir sobre a dinâmica das relações raciais na extensão pois denuncia a possibilidade de se promover, nesse campo, relações autoritárias e antidialógicas, à medida que repõem as desigualdade entre aqueles considerados sujeitos de conhecimento, que estão na universidade, e os objetos da invasão, sujeitos e grupos sociais com os quais travamos contato através da extensão. O paralelo com o epistemicídio chama a atenção ao fato de que esse processo não é racialmente neutro: a invasão cultural se justifica também nas desigualdades raciais e no racismo institucional. Em suma, a ideia de invasão cultural sinaliza que a extensão não é apenas um espaço de diálogo e de trocas, como também de conquista, de manipulação e do epistemicídio.

Carneiro (2005) questiona a sistemática desclassificação de sujeitos negros/as como sujeitos de conhecimento, e, por consequência, o não reconhecimento dos seus conhecimentos como legítimos, parte de um amplo processo social que perpassa todas as etapas educacionais. Freire (1979), por sua vez, relata que a hierarquização dos conhecimentos técnicos e científicos produzidos na universidade àqueles elaborados por camponeses sobre sua própria atividade produz uma invasão que visa sobrepor os conhecimentos e visões de mundo dos primeiros para os segundos. Esse processo é antidialógico e violento. Tratamos dessas dinâmicas como sendo estabelecidas entre extensionistas e população atendida pela extensão. Ou seja, entre o “eu” universitário e o “outro”, objeto da ação extensionista e da ciência.

Grada Kilomba dá um passo além e nos alerta que as desigualdades podem se manter quando “outrem”, grupos sociais historicamente mantidos fora das universidades, acessam esse ambiente, seja através de políticas de ações afirmativas ou não. A autora reflete sobre a dificuldade de sujeitos/as subalternizados pela colonização e pelo racismo moderno terem suas vozes escutadas nos centros de produção de conhecimento e saber legítimos (2021).

As universidades são ambientes marcados pelo regime repressivo do racismo e do colonialismo, regime que impõe dificuldades e barreiras para que certos (as) sujeitos falem e tenham suas vozes, e seus discursos, ouvidos e respeitados. Grada Kilomba em *Memórias de Plantação* (2021)¹⁰ recupera a discussão proposta por Gayatri C. Spivak

¹⁰ No livro, a autora está analisando a inserção de mulheres negras europeias e mulheres negras da diáspora no contexto universitário alemão. Embora haja muitas diferenças entre os contextos alemão e brasileiro, já que o racismo se ancorada na história de cada país, as análises, conceitos e achados da autora são muito relevantes para refletir sobre as universidades brasileiras, feitas todas as ressalvas em relação às diferenças de contexto de produção da pesquisa.

(2010) em *Pode a Subalterna Falar?* obra na qual Spivak analisa a imolação das viúvas na Índia e se pergunta se essas viúvas, situadas dentro do regime patriarcal e colonial, podem ser ouvidas. Kilomba recupera a discussão a fim de refletir sobre possibilidade de sujeitos subalternizados articularem seus discursos dentro dos ‘centros’, ou seja, ambientes organizados sob a lógica colonial, racista e patriarcal.

Kilomba (2021) interroga a ausência dos discursos dos/as subalternizados/as nos centros. Diferente de outras análises, que questionavam a capacidade desses grupos em elaborarem teorias científicas e discursos coerentes, a autora olha para as universidades, espaços hegemônicos de produção de conhecimento e questiona: os discursos serão escutados dentro do quadro dominante? Serão considerados legítimos? E se não, por quê, e por quem?

Desse modo, Grada Kilomba não questiona se sujeitos (as) e grupos subalternizados são capazes de formular discursos, nem sobre o teor das elaborações teóricas, tampouco se eles e elas são ouvidos dentro de seus próprios grupos. Mas, ao se deparar com uma ausência de seus discursos nos centros, ela afirma que “A própria ausência (no centro) da voz da/o colonizada/o pode ser lida como emblemática da dificuldade de recuperar tal voz e como a confirmação de que *não* há *espaço* onde colonizadas/os podem falar” (2021, p. 49). A ausência, nessa chave de análise, sinaliza a falta de espaço, não apenas físico, mas epistemológico, subjetivo e estrutural, para os discursos dos/as subalternizados/as nos espaços de poder. Eles e elas podem até estar lá e falarem, se organizarem, apontarem as críticas, mas será que seus discursos, suas falas, suas vozes serão escutadas?

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?

Fazer essas perguntas é importante porque o centro ao qual me refiro aqui, isto é, o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas *negras*. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os *brancas/os* têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “*Outras/os*” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao *sujeito branco*. Nesse espaço temos sido descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, primitivizadas/os, brutalizadas/os, mortas/os. Esse não é um espaço neutro. Dentro dessas salas fomos feitas/os *objetos* “de discursos estéticos e culturais predominantemente *brancos*” (Hall, 1992, p. 252), mas raras vezes fomos os *sujeitos*. Tal posição de objetificação que comumente ocupamos, esse lugar a “*Outridade*” não indica, como se acredita, uma falta de resistência ou interesse, mas sim a falta de acesso à representação, sofrida pela comunidade

negra. Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós.

De ambos os modos, somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a. (Kilomba, 2021, págs. 50 e 51).

Há várias coisas preciosas nesse trecho, passaremos com cuidado para conseguir captura-las. As perguntas colocadas pela autora são centrais para compreender porque e como espaços de representação e de produção de conhecimento na universidade se mantêm fechados para sujeitos dos grupos subalternizados.

Um primeiro ponto destacado é que, tal como a raça e o racismo são construídos de forma relacional, entre os grupos sociais e os indivíduos, pautados por uma estrutura racista, a produção de conhecimento nos centros de poder é relacional e estruturada pelo racismo, pelo regime patriarcal¹¹ e pelo colonialismo. O grupo social branco tenta manter o monopólio da produção do conhecimento legítimo, científico, através da negação dos conhecimentos produzidos pelos grupos subalternizados, assim como pela constante deslegitimação desses sujeitos.

Um segundo ponto, que decorre do primeiro, é a afirmação de que o ambiente acadêmico não é neutro, pelo contrário, é um espaço *branco*, tanto em sua composição, nos interesses que representa, como nos conhecimentos que reverbera e legitima. E, “nesse espaço, o privilégio da fala tem sido negado para pessoas *negras*” (Kilomba, 2021, p. 50). Se trata do epistemicídio, tal como entendido por Carneiro (2005). Kilomba traz um aspecto da ‘sujeição’ e da ‘condição de Outridade’ que é: não se trata de uma falta de resistência, mas da constante negação do acesso a espaços de representação, e, Carneiro acrescentaria, da “persistente produção da indigência cultural” (2005, p. 97) através da negação à uma vida digna às populações negra e indígena, inclusive a negação do acesso à educação de qualidade.

Desse modo, os movimentos de silenciar, desqualificar ou se apropriar de conhecimentos alheios não são mera falha ocasional no meio acadêmico, a ausência de pessoas negras e indígenas nos cargos de representação nas universidades não é um deslize. São estratégias pelas quais o grupo social branco ou o grupo hegemônico tenta

¹¹ Sabemos que o patriarcado é muito relevante pra compreender a produção do conhecimento, no entanto, o escopo e as condições para a produção dessa pesquisa não permitiram explorar as relações entre racismo e gênero na extensão.

manter o controle sobre o poder e a legitimidade da produção de conhecimento. São facetas das relações entre poder, autoridade racial e produção de conhecimento científico, que Kilomba identifica ao mudar a ênfase do debate, até então focado na suposta ‘falta de voz dos/as subalternos/as’ para pensar se elas e eles são escutados, se seus discursos são considerados legítimos, se têm acesso à representação nos espaços de poder. Para tanto, ela afirma, fazendo coro a correntes feministas que denunciam que a produção de conhecimento não é, não pode ser, neutra. Ela dá um passo além, afirmando que não apenas os espaços de produção não são neutros, como são violentos. Essa ideia é fundamental para partirmos da suposição da ausência das vozes negras e indígenas na universidade para a ideia de silenciamento baseado na violência e no racismo.

Nesse quadro, a ausência de vozes e discursos subalternizadas nas universidades, e na extensão, está localizado em um contexto mais amplo de falta de acesso à educação, epistemicídio, pretensão da branquitude em manter o monopólio do conhecimento legítimo. Não se trata apenas de manter um monopólio sobre a legitimidade da produção de conhecimento, como também dos espaços sociais de produção e de circulação dos mesmos.

Para apreender como vozes e discursos articulados pelos sujeitos dos grupos subalternizados, tanto dentro quanto fora da universidade, são mantidos à parte é relevante ter um olhar questionador para o modo de funcionamento das instituições, os espaços de tomada de decisão e de formulação de políticas institucionais.

No que diz respeito a extensão, que é um campo baseado nas relações entre esse “eu” universitário e “outrem”, objeto da ciência e alvo das ações extensionistas, é relevante analisar as diretrizes e políticas que regulam a extensão como documentos que podem sinalizar como os espaços de tomada de decisão são permeados, ou não, por concepções racistas de produção de conhecimento e de relações entre universidade e sociedade.

Com esse intuito, discutiremos dois conceitos advindos do campo de estudos de relações raciais que se propõe analisar se e como o racismo não apenas circulou em teorias sociais há quase um século mas marca atualmente os modos de funcionamento institucionais. O primeiro é o conceito de racismo institucional e o segundo, o de branquitude, que permite questionar a suposta neutralidade racial das políticas e diretrizes para extensão.

1.3 Racismo Institucional

O racismo moderno se constituiu e organizou no sistema colonial, mas muitos de seus efeitos continuam existindo mesmo após o fim formal do colonialismo, pois a raça é um dos pilares do projeto de modernidade (Winant, 2002), passando a ser um marcador social de desigualdade que estrutura os valores e crenças da sociedade brasileira e molda suas instituições. Aqui estamos falando da dimensão do racismo que está além de atos de discriminação e preconceito étnico-racial. É uma dimensão ‘coberta’ do racismo, por vezes mais sutil e que não pode ser reduzido a atos individuais (Souza, 2011, p. 80).

O conceito de racismo institucional emerge da ação política do movimento *Black Power*, nos Estados Unidos. Foi elaborada no campo do direito e da ciência política. É consequência “[d]a operação pela qual uma dada sociedade internaliza a produção das desigualdades em suas instituições” (Souza, 2011, p. 79). Segundo Arivaldo S. de Souza, o racismo institucional tem uma dimensão sistêmica (o conjunto de valores e crenças de uma sociedade, assim como o aparato legal) e estrutural (instituições, partidos políticos, grupos de interesse e burocracias do Estado). As estruturas agem de forma coerente com o sistema. Se os valores, as crenças e o aparato legal são informados pelo racismo, as estruturas operam normalmente de modo racista. Ou seja, se o sistema é baseado em um sistema de valores racistas, não há como uma instituição, fundada sob essa lógica, funcione de forma neutra.

Arivaldo S. de Souza (2011) descreve seu funcionamento:

A ideia é simples. Os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhe confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias institucionais do sistema, que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições.

[...]

Uma implicação desse tipo de argumento é que um grupo de pessoas, no caso brasileiro, geralmente branco, coletivamente se beneficiará de um contexto de exclusão institucional, ainda que os indivíduos brancos beneficiados não tenham intenção de discriminar (págs. 80 e 81).

Para perceber como o racismo institucional está presente nas universidades é pertinente destacar a ideia de que o racismo institucional, embora difícil de detectar, se faz perceber através da produção sistemática de desigualdades. A análise feita por Tatiana Silva (2020) da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) de 2017

realizada pelo IBGE, referente aos dados da população acima de 25 anos, aponta que a população branca está proporcionalmente mais diplomada do que a população em geral e do que a população negra: “a população negra corresponde a apenas cerca de 32% dos habitantes com nível superior, ao passo que somente 9,3% dos negros completaram esse nível educacional (*versus* 22,9% da população branca, com 25 anos ou mais)” (Silva, 2020, p.36). Dentre aqueles que ingressam no ensino superior, há uma desigualdade no acesso aos cursos mais concorridos. No mesmo artigo, Silva também aponta que “nos cursos de alta concorrência, verifica-se que a participação dos negros é menor do que sua representação da população geral”¹² (2020, p.31). Apesar da política de cotas e da Lei de Cotas, há diversas dificuldades que perpassam a permanência dos estudantes, assim como em acessar os cursos de graduação de maior concorrência e que são, por vezes, de mais prestígio.

Esse seria um exemplo interessante para pensar que mesmo relevantes reformas nas instituições encontram barreiras no funcionamento do sistema – leis, valores e crenças, quando estes são racialmente orientados para normalizar as desigualdades. O racismo institucional pode funcionar sem a intenção dos agentes, mas produz (ou mantém) os benefícios para o grupo social branco. Depreende-se que o racismo institucional está atrelado a ideologia da branquitude, que seria uma forma de consciência silenciada socialmente hegemônica que tem o grupo social branco como referência a partir do qual os sujeitos brancos veem a si mesmos (as) e classificam os demais (Silva, 2018, p. 27).

Assim, o racismo institucional, por um lado, gera benefícios para o grupo branco em detrimento dos demais. Passa, por vezes, despercebido pois é considerado a norma sob os parâmetros estabelecidos pela ideologia da branquitude, que promove visões de mundo eurocentradas e conservam as desigualdades raciais. Priscila da Silva alerta ao

¹² “No caso dos cursos de alta concorrência, verifica-se que a participação dos negros é menor do que sua representação da população geral, à exceção do curso de serviço social em algumas regiões e dos cursos de medicina e psicologia na região Sul. Os cursos de medicina e arquitetura apresentam os menores Índices de Inclusão Racial (IIRs). Cabe retomar o estudo de Artes e Ricoldi (2015), que promove análise da participação de negros e mulheres nas vinte áreas de formação de maior frequência no país, por meio dos censos demográficos de 2000 e 2010. Para tanto, em relação à variável racial, as autoras utilizam o Índice de Paridade Racial (IPR) (razão entre as taxas de negros em relação às taxas da população branca). Em 2010, considerando os graduados em cada área, as formações com menor IPR eram: odontologia (0,16), medicina (0,17), engenharia e cursos gerais (0,20), marketing e publicidade (0,21), engenharia civil e de construção (0,22), psicologia e economia (0,23) e direito (0,24). Em outras palavras, por exemplo, para cada cem graduados brancos em odontologia, havia apenas dezesseis negros com a mesma formação” (SILVA, 2020, p. 31).

fato de que quando não atentamos para a operacionalidade do racismo institucional, corremos o risco de reforçarmos as estruturas existentes e as desigualdades que produzem (2020).

Cabe ressaltar que a aproximação entre o conceito de racismo institucional e o de branquitude, abordado a seguir, irá constituir uma parte fundamental do arcabouço teórico-metodológico para a análise dos documentos e diretrizes para extensão da Universidade de Brasília. Embora tenham origens em campos teóricos e práticas sociais distintos, a costura entre os dois pode trazer à tona traços de racismo internalizados e normatizados na política institucional extensionista da UnB.

1.4 Branquitude como dispositivo analítico

Realizamos uma revisão bibliográfica que compreendeu os documentos, textos teóricos e metodológicos da extensão, editais de fomento, publicações e diretrizes da extensão a nível nacional. Buscamos nesses documentos pelo debate racial, procurando por termos-chave, por reflexões teóricas ou metodológicas sobre raça e etnia na extensão, por experiências centradas no combate ao racismo. Nos deparamos com uma ausência do debate racial nas diretrizes, políticas e teorias da extensão, e com uma presença irrisória nas experiências e editais de fomento do campo extensionista¹³.

Sendo o racismo um fator tão presente na universidade, algo que percebemos ao analisar a atuação histórica, os interesses que propaga, perpassando a relação entre universidade e sociedade – na qual atua a extensão, e que marca a produção do conhecimento científico, como apreender a sua ausência nos documentos e diretrizes da extensão? O conceito de branquitude poderia oferecer um caminho para qualificar essa ausência, tornando possível escutar o que esse silenciamento pode dizer sobre a extensão. Antes, apresentaremos brevemente o campo teórico no qual emerge o conceito em questão.

O campo de estudos críticos sobre branquitude no Brasil, que têm crescido nos últimos anos, toma como objeto o grupo social branco, analisando-o nas diferentes esferas da vida social¹⁴. A partir de uma revisão bibliográfica do campo dos estudos críticos da

¹³ Apresentarei e discutirei a revisão bibliográfica realizada no próximo capítulo. Por ora, adianto alguns dos resultados pois eles fundamentaram a escolha dos conceitos de branquitude e racismo institucional como conceitos que apoiam a construção do problema de pesquisa e, em um momento seguinte, a análise dos documentos e diretrizes para extensão da universidade de Brasília.

¹⁴ Algumas das principais autorias desse campo no Brasil são Lourenço Cardoso (2008; 2012; 2014; 2021), Lia Vainer Schucman (2012; 2014; 2020), Irray Carrone e Maria Aparecida Bento (2017), Tânia Müller e

branquitude no Brasil, compreendemos a branquitude a partir de quatro dimensões, como um (1) lugar social hierarquizado, (2) ideologia, (3) identidade e (4) dispositivo analítico.

Como um (1) lugar social hierarquizado, a branquitude foi construída historicamente, é contextual e relacional. A depender do país, região e/ou período histórico, é estabelecida a partir de diferentes parâmetros. Assim, uma pessoa considerada branca no Brasil pode não ser classificada da mesma forma nos Estados Unidos ou em um país da Europa. A partir desse lugar, os recursos são desigualmente distribuídos e o grupo social branco concentra as vantagens sociais, materiais, econômicas e simbólicas em detrimento dos outros grupos raciais, em especial dos grupos negro e indígena no Brasil.

Enquanto (2) ideologia, seria uma forma de consciência silenciada socialmente hegemônica que tem o grupo social branco como referência a partir do qual os sujeitos brancos veem a si mesmos (as) e classificam os demais (Silva, 2018, p. 27). Pode se tornar latente quando os privilégios que são assegurados ao grupo social branco estão em risco.

Por (3) identidade, entendemos que é socialmente construída, se conformando tanto na relação dos indivíduos entre si, com os grupos e com a estrutura social, não sendo essencial (inata) e tampouco imutável. A identidade social branca não é majoritária em termos populacionais, mas se pretende hegemônica, se perpetuando através da suposição de invisibilidade e neutralidade. A construção da branquitude entre os sujeitos brancos afeta a subjetividade, de modo que projetam as suas características indesejáveis, que maculam o modelo do ‘eu’, nos ‘outros’, processo nomeado de ‘falsa projeção’ por Maria Aparecida Silva Bento (2002), tendo, além deste, outros efeitos.

Aqui entendemos a branquitude como categoria de análise das relações raciais que enfatiza o papel do grupo social branco, como também “uma criação histórica e relacional cujos significados socialmente construídos conferem vantagens estruturais às pessoas brancas” (Almeida, 2021).

Priscila da Silva apresenta a ideia de que (4) a branquitude pode ser empregada como dispositivo analítico, o que a autora propõe à medida que ela vê no projeto da Universidade de São Paulo a presença de uma identidade tida como referência para a construção da ciência e do projeto de nação. Essa identidade tomava como exemplo “os

Lourenço Cardoso (2017), Helena Itamar Passos (2014). Entre a publicação da primeira coletânea, *Psicologia Social do Racismo*, de Carrone e Bento, em 2002, que conceitua branquitude, e o ano de 2023, o campo cresceu significativamente e diversificou muito suas análises.

paulistas de famílias tradicionais (...), o modelo partia não de qualquer branco, mas daqueles pertencentes a uma elite que se afirmava descendente de europeus” (Silva, 2020, p. 30). Essa identidade seria a guia de um projeto regenerador e moderno de país adotado pela instituição como uma bandeira.

A branquitude, no caso do projeto que deu origem à USP, não foi pronunciada ou explícita. Estaria na referência de povo brasileiro adotado como norte, informado pelas teorias raciais de teor racista que circulava à época, e permearia o projeto de universidade, pautando que país deveríamos construir (o projeto de Nação brasileira). Diante disso, a autora propõe que a ideia de branquitude pode ser uma ferramenta analítica útil para desvelar e analisar a branquitude em espaços onde ela não é enunciada pelos agentes e tampouco parte do vocabulário utilizado para descrever as ações realizadas. No trecho a seguir ela descreve melhor esse processo:

Ao proceder à análise do corpus documental, identifiquei que ele sinalizava a construção de uma estratégia discursiva que afirmava – nem sempre de maneira explícita – um modelo de identidade racial (branca) como padrão para a nação (povo) brasileira. Os discursos dos intelectuais estudados demonstravam ideias que reiteravam a identidade paulista (branca) como norma e mentora de um projeto regenerador para o país.

O dado me remeteu a um conceito que vem ganhando fôlego na discussão sobre relações raciais no Brasil por alargar a compreensão do modo como pensamento a raça, mas particularmente as relações raciais. Trata-se do conceito de branquitude (BENTO, 2009; CARDOSO, 2008, 2010, 2014; SCHUCMAN, 2012, 2014). Pensado para pôr em evidência a identidade racial branca e seu papel nas relações raciais, esse conceito, dentro deste estudo, aproxima-se do que o sociólogo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2003, p. 95) chamou de ‘conceito analítico’, isto é, um conceito ou categoria que “permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria”. Diferente do ‘conceito nativo’ que, por sua vez, é operacionalizado por um determinado grupo humano e tem sentido no mundo prático e efetivo deste (2020, p. 31).

Assim, a (4) branquitude seria um conceito analítico, não nativo, que possibilita desvelar, perceber e nomear os processos sociais organizados em torno da branquitude que se mantiveram implícitos, porém com efeitos materiais relevantes. Acreditamos que essa concepção permite aprofundar a compreensão de como o racismo é estruturante do ensino superior. Através dela avulta-se a possibilidade de desvelar o racismo não apenas nos casos de discriminação e injúria racial – já bastante graves, como, o que é central, leva a perceber que os pensamentos racistas alicerçam o modo de funcionamento das instituições de tal modo que muitos (as) de nós não conseguimos perceber, pois tornou-se a norma. A potência de se aplicar a branquitude como dispositivo analítico está justamente ligada à capacidade de passar a ver o que se tentou ocultar, de nomear o não-

dito. Realiza-se através de uma constante atenção ao que, e a quem, está ausente e ao que, ou quem, é silenciado. Cabe ainda refletir sobre quais as posições ocupam os sujeitos negros e indígenas dentro das estruturas das instituições de ensino superior. Qual é a prioridade dada aos debates que elas e eles promovem, quando estão presentes.

Esta proposta pode ser empregada através do exercício de questionamento a respeito do que é considerado a norma, de quem são os beneficiados pelo *modus operandi* de uma instituição e qual é, ou quais são, o(s) grupo(s) e sujeitos mantidos de fora, que se tenta reiteradamente excluir. Sobretudo para sujeitos brancos (as), se trata de um exercício constante de questionar e questionar-se, aliada à uma igualmente constante busca por saber mais. Se trata, de partida, de firmar compromissos políticos, afetivos e sociais, criar laços e ousar falar, quebrar os silêncios nos espaços em que impera o pacto narcísico (Bento, 2009).

Priscila da Silva, em outro texto que compõe a coletânea Branquitude (Cardoso; Müller, 2018), afirma que a branquitude como dispositivo analítico possibilita desvelar o pensamento racial, especialmente aquele racista, tomado como norma, que não chega a ser percebido. A autora afirma que a branquitude pode ser “ferramenta analítica capaz de fazer emergir o pensamento racial, mais especificamente a subjetividade do branco, em contextos aparentemente não racializados” (Silva, 2018, p. 20).

Uma forma simples de exercitar a branquitude como ferramenta analítica ao longo da pesquisa foi refletir sobre a dificuldade em encontrar as principais obras estudadas, e aqui citadas, nas bibliotecas da Universidade de Campinas. Algumas, como Memórias de Plantação (2021), de Grada Kilomba¹⁵, as coletâneas Branquitude (2018) de Tânia Müller e Lourenço Cardoso ou Psicologia Social do Racismo (2002) de Iray Carone e Maria Aparecida Bento contavam, cada um, com apenas um ou dois exemplares em todo o sistema de bibliotecas. Já outras, como As Origens da USP (2020), de Priscila da Silva, ou A rebeldia do desejo (2020) de Lourenço Cardoso, não contavam com nenhum exemplar. Simplesmente não constavam. A ausência, ou a presença irrisória, de obras importantes para os estudos raciais que tem o grupo social branco como objeto, é também uma expressão do racismo institucional pois se esses materiais não estão disponíveis, as discussões e os debates que eles propõem – o questionamento da branquitude na produção

¹⁵ No momento da escrita deste texto, há 11 exemplares disponíveis no sistema das bibliotecas. Última consulta em 12/01/23.

e reprodução do racismo nas universidades e no modo de produzir conhecimento no país –, não repercutem. Esse simples exercício é uma das formas pelas quais o véu da mera ausência de autorias negras e indígenas, temas, obras e debates é puxado, revelando a organização de uma estrutura social e epistemológica racista que se mantém através da negação, da tentativa de silenciar sujeitos racializados, sem reconhecer a legitimidade do debate crítico em torno da raça. Com certeza há diversos outros aspectos que podem ser destacados e que não nos demos conta, pois se trata justamente de um exercício constante de passar a ver o não visto, de identificar e nomear o que havia sido considerado a norma.

1.5 Expressões da branquitude no Ensino Superior

Concretizando a proposta de nomear o não-dito, desvelar as consequências do racismo até então silenciadas, Passos e Silva (2021) analisam as expressões da branquitude no Ensino Superior buscando compreender como essas instituições reproduzem o racismo. As autoras identificam expressões da branquitude na composição do corpo docente, com a sobrerrepresentação de pessoas brancas, sobretudo homens brancos; no corpo discente, com a maior presença de mulheres brancas; no currículo eurocêntrico, no racismo institucional e em casos de discriminação de raça e gênero (2021). A análise das autoras é relevante ao identificar as expressões da branquitude no ensino superior, mas estão restritas às dimensões do ensino e da pesquisa nessas instituições. Embora seus argumentos forneçam elementos importantes para a análise das relações raciais nas universidades, não abarcam as características próprias da extensão, como a relação entre universidade e sociedade civil, a circulação dos conhecimentos e recursos na extensão, que produzem expressões de racismo, discriminação e violências raciais para além daqueles presentes no ensino e na pesquisa.

A Profa. Dr.a Marilea de Almeida, por sua vez, explora as conexões entre “afeto, racismo e relações de poder expressas nas práticas do racismo acadêmico” (2021, p. 100). Ao descrever um violento episódio na qual ela foi vítima de um ato racista protagonizada por uma das palestrantes com quem dividia mesa em um evento acadêmico, ela narra como a plateia e os demais palestrantes nada disseram sobre o ocorrido. Fingiram que nada acontecera. Diante do ocorrido, ela toma a palavra e acha a sua própria voz para narrar o trauma e produzir agência sobre o evento. A autora formula uma definição de racismo acadêmico que abrange algumas das expressões do racismo mencionados por Passos e Silva (2021). Nas palavras de Almeida (2021):

Defino *racismo acadêmico* como a maneira pela qual aspectos estruturais do racismo se expressam nos espaços acadêmicos, em especial nas universidades. Nesse sentido, o racismo acadêmico pode ser compreendido com uma tecnologia de poder cujas práticas de discriminação racial ocorrem de forma velada ou explícita. Esses atos fazem parte do funcionamento institucional que, no Brasil, historicamente se configurou como um espaço hegemonicamente branco e masculino. O *racismo acadêmico* materializa-se pelas escolhas epistemológicas, pela inexistência de um corpo discente e docente diverso em termos raciais e pela criação de entraves meritocráticos/burocráticos/financeiros que dificultam o acesso e/ou a permanência de pessoas não brancas, especialmente negras e indígenas, no espaço acadêmico (p. 99).

A autora afirma haver estratégias de autopreservação empregadas pela branquitude para se manter nos espaços acadêmicos, que são historicamente ambientes de prestígio e poder. Maria Aparecida Bento (2002) nomeou algumas dessas estratégias de pacto narcísico, pelo qual pessoas brancas, por um lado, não se reconhecem como responsáveis e beneficiários pela manutenção da desigualdade racial no país e, por outro, mantêm a si mesmos como modelo de humanidade, projetando no ‘outro’ as suas características negativas. Esse processo é nomeado “narcísico” justamente por buscar a preservação dos privilégios simbólicos e materiais gerados pelo racismo para o grupo branco. Como efeito, eles mantêm os grupos negro e indígenas fora dos espaços de poder e decisão nas universidades, onde são construídas as políticas de acesso e permanência das instituições.

O ensino superior é um caso emblemático do pacto narcísico pois, mesmo após a implementação de ações afirmativas para as populações negra, indígena e egressos do ensino público, sob forte resistência da opinião pública¹⁶, ainda observamos diversas manifestações do racismo, vide o evento narrado por Almeida e o conjunto de dados analisados por Passos e Silva (2021), dentre muitos outros¹⁷. Sendo o nosso objeto de pesquisa a extensão, nos atentamos para a dinâmica das relações raciais nesse campo, especialmente para as expressões do racismo. Para apreendê-lo, é preciso recordar que as instituições de ensino superior foram erguidas sob o racismo institucional, o epistemicídio e o racismo acadêmico, e suas manifestações e práticas são explícitas ou veladas, sempre materiais e subjetivas, uma vez que esses dois aspectos se reforçam mutuamente

¹⁶ Manifesto Contra as Cotas (2006), assinada por docentes, intelectuais, artistas e outros (as): <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>, último acesso em 19/08/22.

¹⁷ Professor de Medicina na UNICAMP reage à aprovação das Cotas étnico-raciais na universidade com comentários racistas nas redes sociais, <https://cartacampinas.com.br/2017/06/x-medico-da-unicamp-diz-que-cotas-e-trocar-cerebro-por-nadegas-reitoria-repudia-declaracoes/>, último acesso em 19/08/23. Outro caso emblemático foi o do professor Doutor Juarez Xavier foi alvo de pichações racistas no banheiro da instituição onde leciona, na UNESP de Bauru (SP), <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/07/1661225-e-uma-cicatriz-que-incomoda-diz-professor-alvo-de-racismo-em-universidade.shtml>, último acesso em 03/10/23.

(Almeida, 2021). É nesses casos que a branquitude como dispositivo analítico entra em ação, como ferramenta que possibilita apreender a complexidade do racismo que, por ser estrutural, é norma nessas instituições.

Iniciamos discutindo a circulação das teorias raciais de cunho racista e eugênico nas instituições de ensino e pesquisa nacionais entre o final do século XIX e início do XX. Destacamos o papel dos intelectuais que através de intervenções no debate público e na articulação entre as instituições, deu voz e força a esse conjunto de teorias europeias, adaptadas e reformuladas para pensar a questão da miscigenação da população brasileira. A circulação desse debate e a atuação dos “homens da ciencia” em prol do ideário de embranquecimento marca a relação entre as instituições de ensino superior e a sociedade à época e ecoa em políticas públicas de imigração europeia adotadas pelo Estado brasileiro.

Tratamos do conceito de epistemicídio, segundo Sueli Carneiro (2005), para quem o racismo também hierarquiza conhecimentos e busca desqualificar sujeitos negros (e indígenas, acrescentamos) como produtores de conhecimento legítimo. Essa hierarquização entre quem produz conhecimento legítimo e quem é objeto das pesquisas e das ações da extensão são alvo de reflexão de Paulo Freire, que nomeia as ações de extensão que adotam a perspectiva de estender conhecimentos e técnicas a um público como invasão cultural (Freire, 1979). Carneiro e Freire permitem elucidar aspectos da relação entre a universidade e grupos da sociedade que estão calcados na suposta superioridade do conhecimento científico em relação a outros tipos de conhecimentos.

Para compreender aspectos da desigualdade que também estão presentes dentro da universidade, evocamos Grada Kilomba e o debate feito em Memórias de Plantação (2021), que afirma que a academia é um lugar de violência para sujeitos negros/as. Carneiro e Kilomba atacam o cerne da suposta neutralidade do conhecimento científico e da universidade: quem está sendo escutado no debate acadêmico? Por que não há espaço para outros sujeitos e perspectivas, mesmo quando estão dentro da universidade?

Grada Kilomba, em especial, traz reflexões que foram centrais para a escolha do nosso objeto. Ao constatar a ausência dos discursos de sujeitos subalternizados (as) no ambiente acadêmico, a autora questiona quem os está silenciando e como. Desse modo, ela inverte a perspectiva que em geral é usada para questionar essa ausência, que é a de indagar os grupos e sua capacidade de articular discursos coerentes. Em seu lugar, a autora questiona o que há nesse ambiente que impede que as discussões trazidas por

sujeitos negros/as se ampliem e ganhem força. Com isso, ela foca nos espaços de poder na universidade que se negam a escutar e dar lugar às discussões trazidas pelos grupos subalternizados.

Levando a cabo a proposta de analisar a universidade como espaço de prestígio e poder, discutimos algumas das contribuições dos estudos críticos da branquitude, destacando a possibilidade de aplicar este conceito como uma ferramenta analítica, tal como formulado por Priscila da Silva (2018; 2021) na investigação das diretrizes para extensão na UnB, que permite desvelar discursos e concepções racistas que talvez tenham sido normalizados. Já a concepção de racismo científico segundo Arivaldo de Souza (2011) e Priscila da Silva (2021) permite apreender o modo de funcionamento de instituições que, fundadas sobre o racismo e o colonialismo, produzem resultados racialmente desiguais a despeito das intenções de seus operadores.

No próximo capítulo nos aproximaremos do universo da extensão, discutindo suas matrizes, uma perspectiva sobre a sua história no país e as diferentes definições para a extensão contemporânea. Apresentaremos os dados e alguns achados de uma análise que buscou pelo debate sobre raça e racismo em um conjunto de fontes sobre políticas, diretrizes, editais e publicações no âmbito nacional da extensão.

Capítulo 2 – Extensão universitária

Neste capítulo propomos uma caracterização histórica e conceitual para a extensão a fim de construir um solo comum para adentrar na discussão sobre a primeira etapa da pesquisa, voltado à análise um conjunto de publicações e documentos da extensão a nível nacional. Esse conjunto de publicações, políticas e diretrizes nacionais nos apontou que alguns dos termos usualmente utilizados no debate sobre raça e racismo (raça, relações raciais, afro, negro(a), preto (a), pardo (a), indígena, racial, branco (a), racismo etc) não estavam presentes ou não eram temas relevantes nas publicações. O que vemos nos termos de uma ausência do debate racial nas diretrizes e políticas da extensão nacional. No entanto, as relações raciais e o racismo não estão ausentes da extensão. Não é possível pensar nas ações de extensão no Brasil fora de uma dinâmica de relações sociais racializadas, uma vez que as universidades são parte da sociedade brasileira, estruturalmente racista. Além disso, o papel que as instituições de ensino superior tiveram ao longo da história na formação de elites nacionais e regionais indica a sua função na manutenção dessa estrutura social. A extensão está imersa nesse contexto, por isso não existe uma extensão no Brasil que possa ser pensada sem o impacto do racismo.

A bibliografia levantada no capítulo precedente revela alguns dos aspectos da manutenção do racismo no ensino superior que permeia seu funcionamento, a produção do conhecimento – pretensamente neutro, e as relações interpessoais. Em todos esses níveis, a universidade está atravessada pelo racismo, em alguns de maneira mais explícita e em outros, menos. Percebemos que na extensão certas facetas e formas de reprodução do racismo são veladas. Em um primeiro olhar, a busca pelos termos-chave mostrou a ausência do debate racial nas políticas e diretrizes da extensão nacional. Mas essa ausência é apenas um dos indícios, não diz tudo sobre o racismo na extensão. Esse achado apontou que iríamos precisar de outros instrumentos teórico-metodológicos para captar o que os documentos e diretrizes institucionais para extensão poderiam contar sobre raça e racismo.

No primeiro capítulo apresentei essas ferramentas: a branquitude, o racismo institucional, o racismo acadêmico, a invasão cultural e o epistemicídio. Neste capítulo introduzo o campo no qual se encontra o material que será analisado. É daqui que o colhemos, é nesse ambiente que ele faz sentido e ganha força, não apenas como políticas neutras e impessoais, mas como escritos que foram elaborados a partir de conflitos por definição, historicamente situados, informados por influências construídas por décadas

sobre o que foi, o que é, o que não é e o que poderia ser a extensão brasileira. Em um momento seguinte, no próximo capítulo, passarei à descrição e análise da construção das diretrizes e políticas internas da Universidade de Brasília para a extensão.

2.1 Mudanças e rearranjos nas universidades e extensão brasileiras nas primeiras décadas do século XXI.

A presente pesquisa se encontra em um contexto de transformações no ensino superior. Alvo de críticas, passou por mudanças nos modelos de financiamento. Se expandiu, foi precarizado, está em disputa e segue sendo um espaço importante de formação profissional e humana. Enfrenta questionamentos a respeito de sua composição, função social, como também dos tipos de conhecimento produzidos e de quem os produz. As ciências, tal como foram historicamente construídas, ainda se confrontam e colocam em questão a legitimidade dos conhecimentos, ciências e epistemologias que advém de fora das universidades. Esta disputa pela legitimidade, pelo reconhecimento das visões de mundo é trazida para dentro das Instituições de Ensino Superior por ocasião da sua ocupação pelas populações que estiveram subrepresentados, quiçá ausentes, antes das ações afirmativas: população de baixa renda, estudantes egressos de escola pública, negros, indígenas, pessoas com deficiências.

O contexto de mudanças envolve a ampliação do público atendido pelas IES (corpo discente) através das políticas de financiamento, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (ProUni); a incidência das políticas neoliberais, com o enxugamento dos recursos para as instituições públicas de ensino, e a adoção das políticas de ações afirmativas para ingresso nas instituições de ensino superior públicas. Destacam-se as mudanças produzidas pelas políticas de ações afirmativas, que preveem a reserva de vagas para populações negra e indígena, estudantes egressos de escola pública, estudantes de famílias de baixa renda, assim como para pessoas com deficiências (PcD). As políticas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior têm precedentes em outros países, tais como os Estados Unidos da América e Índia. No Brasil, a pauta da reserva de vagas para acesso ao Ensino Superior é uma das reivindicações dos movimentos negros nacionais na agenda do combate à desigualdade racial, ao racismo estrutural, fazendo valer a justiça social e a busca pela equidade.

Essas políticas tiveram suas primeiras versões nas instituições de ensino superior brasileiras em 2000. Naquele ano foi promulgada a lei estadual de número 3.524/2000,

que previa a reserva de vagas nas instituições de ensino superior públicas estaduais e municipais do Rio de Janeiro. Era prevista a reserva de 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)¹⁸ e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Nos anos seguintes foram promulgadas outras leis¹⁹, com a inclusão de reservas de vagas para as populações negra, indígenas e pessoas com deficiência.

A implementação das cotas ocorreu de maneira heterogênea no país. A lei que implementou políticas de ações afirmativas para as IES federais é de 2012, Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes oriundos de escolas públicas e estas vagas serão preenchidas por uma quantidade proporcional de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência²⁰ segundo o percentual dessas populações em cada estado²¹. Já as IES estaduais ou municipais tiveram autonomia para elaborar seus projetos de ações afirmativas para ingresso na graduação e na pós-graduação²². As universidades estaduais paulistas não seguiram a lei federal. A Universidade Estadual de Campinas, local desta pesquisa, implementou a reserva de vagas no processo seletivo dos cursos de graduação apenas recentemente, em 2017, após uma ampla mobilização na universidade em 2016.

Um dos principais objetivos das políticas de cotas é o acesso à formação profissional de qualidade para populações negra, indígena e pobre, como esperança de acesso a melhores condições de vida. Seus efeitos, no entanto, não param por aí. Tais políticas levantam disputas discursivas e políticas que tocam em alguns pilares do ensino superior. O processo de mudança na composição da universidade brasileira, espaço que foi historicamente ocupado por membros das elites brancas nacionais, acarreta em mudanças nas agendas de pesquisa. Se intensificam as disputas em torno do conhecimento nas salas de aula, são tensionadas posições há certo tempo consolidadas no

¹⁸ A lei 3.524/2000 previu a reserva de vagas de 50% para estudantes egressos de escolas públicas. Dois anos depois, a lei nº 3.708/2001 incluiu pretos e pardos na reserva de vagas (Freitas J. B., *et al*, 2020).

¹⁹ A Lei 3708/2001, previu 40% de reserva de vagas para estudantes negros, PCD e indígenas. As leis precedentes foram alteradas e conjugadas na lei 4151/2003, “que institui a Reserva de Vagas nas seguintes modalidades: 20% para afrodescendentes; 20% para alunos oriundos de escolas públicas; e 5% para minorias étnicas e deficientes físicos (conforme terminologia do próprio documento legal), sendo que, em todas as modalidades de vagas reservadas, o candidato deve necessariamente ser carente” (SÁ, 2006).

²⁰ Incluídas pela Lei Nº 13.409/2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1, última consulta em 01/07/2023.

²¹ Informações disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm, última consulta em 01/07/2023.

²² A adoção de cotas para a pós-graduação depende da aprovação em cada programa e/ou departamento, por isso, ainda não foram implementadas de maneira universal.

debate acadêmico. Ainda que sob fortes questionamentos, as políticas afirmativas de reserva de vagas tendem a mudar profundamente a dinâmica nas IES.

A Universidade de Brasília foi uma das universidades pioneiras na adoção das cotas. Esse foi um dos motivos que nos instigou a olhar para a extensão da instituição. Onde fiz minha graduação e atuei como extensionista, as cotas só foram adotadas em 2017. A falta de referências sobre raça nos projetos que atuei teria relação com esse atraso? Em uma instituição que já havia adotado as cotas há quase 20 anos o quadro seria diferente?

Além dessa questão, que fora fundamental, na universidade candanga a extensão já passou pelo processo de curricularização, que está em vigor em todo o país e pode a reposicionar o lugar da extensão na universidade. Em geral vista como atividade menor em relação ao ensino e a pesquisa, a inclusão da extensão na formação de todos os estudantes tenta efetivar a indissociabilidade entre os três pilares da universidade.

A inclusão da extensão nos currículos dos cursos de graduação é fruto de um longo processo de luta pelo reconhecimento da extensão, que começou na Constituição Federal de 1988. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está presente no artigo 207 da Constituição de 1988 e é uma das principais características de uma universidade, distinguindo-a de faculdades e outras instituições de ensino e pesquisa a nível superior. Outro passo importante foi dado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na qual se prevê que “Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológicas geradas na instituição” (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996) é uma das finalidades da educação superior.

Os dois documentos são importantes em reconhecer a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, e em prever que a extensão é uma das funções do ensino superior. Embora reconhecida formalmente, a extensão continua tendo um papel menor nas instituições, contando com a participação voluntária de estudantes e professores, além de menor estrutura e financiamento.

A Política Nacional de Extensão Universitária de 2012 dá um passo além e prevê o processo de institucionalização da extensão. A demanda pela institucionalização foi incorporada ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê a inclusão da extensão nos currículos dos cursos de graduação em no mínimo 10% da carga horária

total. A incorporação da extensão à matriz curricular dos estudantes de graduação deve ser implementada até 2024 e é chamada comumente de curricularização da extensão.

A curricularização deve ocorrer até 2024, mas caminha a passos lentos, uma vez que cada universidade deve construir suas diretrizes para incluir a extensão às atividades de estudantes, o que demanda um corpo discente que oriente os projetos e funcionários (as) suficientes para atender as demandas. Ademais, para que a extensão seja institucionalizada é preciso delimitar quais são as atividades consideradas extensionistas.

Nesse sentido, a Resolução 7/2018, do Ministério da Educação, delimita o que é a extensão, qual a carga horária prevista para atividades extensionistas e quais atividades serão consideradas como extensão. A conceituação adere ao conceito proposto pelo o Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX) na Política Nacional de Extensão de 2012. A conceituação, carga horária e atividades consideradas estão respectivamente nos artigos 3, 4 e 8 da Resolução do Ministério da Educação, (2018):

Art. 3º

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 4º

As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

Art. 8º

As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços. (BRASIL/MEC, 2018).

Destacamos a emergência das políticas de ações afirmativas por se tratarem de processos que poderiam colocar em questão o papel das universidades públicas como espaço de formação para elites. As cotas incluem populações que estiveram historicamente ausentes nas universidades como sujeitos de produção de conhecimento²³. A extensão, por sua vez, coloca estudantes e docentes em contato com a cultura e o conhecimento que circulam fora das instituições, o que pode colocar seus próprios saberes à prova e produzir um impacto na sua formação profissional, produzindo profissionais mais atentos e conscientes da realidade na qual atuarão.

²³ Ainda que os estudantes que adentram através dessas políticas têm dificuldade de se manterem, seja pela insuficiência das políticas de permanência, seja por violências sofridas ao longo das formações.

Ambos processos que destacamos ocorrem nos 20 primeiros anos do início do século XXI. No entanto, a despeito do impacto das cotas raciais nas universidades, nas definições e diretrizes para extensão nacionais a questão racial está silenciada. Estamos tratando das mesmas instituições que estão passando por esses dois processos de mudanças. Há, portanto, uma alteração na composição do corpo discente, mas que aparentemente não reverbera na inclusão da pauta racial nas políticas mais recentes para a extensão nacional, que mantém um discurso no qual as “criações culturais e pesquisa científicas” (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996) seriam produzidas em um ambiente racialmente neutro e transmitidos a uma população igualmente sem raça ou cor.

A extensão, em especial, que está em vias de ser incluída nos currículos, sob forte pressão a respeito de sua definição, e de quais atividades serão consideradas extensionistas. Se há um conceito amplamente aceito da extensão, aquele do Artigo 3º da Resolução do Ministério da Educação de 2018, ele é bastante abrangente e compreende práticas extensionistas ancoradas em diferentes concepções políticas, pedagógicas e matrizes históricas. Por isso, cabe discutir as experiências que deram origem à extensão, tal como a conhecemos hoje, as concepções, ancoradas em projetos políticos distintos, estes, por sua vez, ligados à história da extensão no Brasil. É o que faremos a seguir.

2.2 Extensão: matrizes, histórico e concepções

Há diferentes perspectivas para se abordar a extensão: podemos tratar de suas origens, abordar a história da extensão no país, ou, ainda, elencar os conceitos que designam as experiências extensionistas. A primeira abordagem, aquela que trata das origens, diz respeito aos conjuntos de experiências que possivelmente inspiraram o que hoje entendemos como extensão universitária, seriam as suas matrizes. O segundo recorte, de caráter histórico, narra as mudanças do que foi a extensão no país e como chegamos à situação atual. Já o trato conceitual da extensão tenta dar conta da pluralidade de concepções sobre o que é extensão. A profusão de práticas e projetos abarcados sob o mote da extensão gera confusões. O termo ‘extensão’ não é o suficiente para que compreendamos do que se trata: é preciso adjetivar a extensão, falando, por exemplo, em extensão comunitária, extensão popular, extensão rural, dentre outras.

Aqui, iremos trabalhar sucintamente essas três perspectivas. Ao tratar das tradições, queremos explicitar que as ações da extensão não se reinventam do zero e nem são neutras, há filiações de ordem teórica, metodológica e política, que foram construídas

a partir dos acúmulos da extensão. Ao apresentar a nossa perspectiva da história da extensão, argumentamos que a extensão não é linear (Fraga, 2022), e sim contingente, pois foi afetada pelo contexto nacional e pelos conflitos em torno do poder político que permearam cada momento histórico. Com os conceitos de extensão, buscamos contestar a ideia de que a extensão seria inerentemente transformadora, apontando a pluralidade de práticas e projetos reunidos sob o conceito da extensão. Portanto, para compreendermos a complexidade da extensão em um caso concreto, é preciso construir esse mapa, localizar matrizes, filiações teóricas e os conceitos de modo a encarar o campo extensionista como um ambiente permeado de contradições e disputas.

Vejamos, então, as principais tradições da extensão e quais as suas características. Identificamos na história da extensão três matrizes: a norte-americana, a europeia e a latino-americana. A matriz norte-americana tem como foco a assessoria técnica na extensão rural. Contextualizada na Revolução Verde, que consiste no processo de modernização das técnicas e processos de produção agrícolas ocorrido em meado do século XX, as suas principais referências são os *Land-Grant Colleges* nos Estados Unidos da América. O principal legado da experiência norte americana é que a relação entre técnicos da universidade e a sociedade está centrada na ideia de prestação de serviços. A segunda matriz seria a europeia, especificamente inglesa, com as universidades populares, experiências que remontam ao século XIX e início do XX, na qual os estudantes e professores universitários realizavam cursos para os trabalhadores no contraturno das fábricas. A extensão servia, assim, para educar os trabalhadores, proporcionando-lhes acesso à conhecimentos e a uma cultura que não faria parte do seu universo. Chamamos, vulgarmente, esse processo de ‘ilustrar as massas’. A última matriz, que para nós é a mais relevante, é a latino-americana, cujo marco principal foi a Reforma de Córdoba, em 1918, na Argentina. A tradição latino-americana, por sua vez, é marcada pela experiência de protagonismo dos estudantes que reivindicavam refundar a universidade, tornando-a mais democrática e comprometida com sua função social. O movimento dos estudantes de Córdoba, em aliança com os trabalhadores, foi brutalmente reprimido, mas os ecos da sua organização se espalharam por todo país e, paulatinamente, pela América Latina como um marco para a democratização das universidades (Fraga, 2022). Essa experiência lega para a extensão o protagonismo dos estudantes e trabalhadores, firmando um compromisso social na sua atuação.

As matrizes não informam apenas sobre as origens históricas da extensão, elas são uma forma de inspiração, ou mesmo de filiação, dos projetos extensionistas atuais. Nesse sentido, elas são atualizadas no presente, no fazer de cada ação extensionista. Se as matrizes contribuem para entender os legados de algumas relações entre universidade e sociedade, que hoje nomeamos de extensão, é relevante tratar de um breve histórico dessas práticas no país para compreender como o que entendemos por extensão se construiu ao longo do tempo agregando experiências muito diferentes entre si. Nesse sentido, Tavares (1997) argumenta que as funções e prioridades atribuída à extensão mudaram conforme o momento histórico e os agentes que estiveram no poder em cada um deles, o que denota um tensionamento em torno da consolidação da extensão, já que cada projeto político ao chegar ao poder deu à extensão um significado e intencionalidade próprios.

A primeira experiência reconhecida como extensão remonta à Escola Livre de São Paulo, em 1912. Na primeira república a extensão cumpriria a função de divulgação da pesquisa científica produzida na universidade para um pequeno público, já que a população que tinha acesso à educação formal era restrita e a universidade, frequentada pelas elites. A extensão, assim como a universidade, estava ensimesmada: o público extensionista era restrito a acadêmicos, intelectuais e pessoas com ensino superior. Já a partir de 1931, com o Estatuto da Universidade Brasileira (decreto 19.851/31) e o início do Estado Novo, a extensão teria a tarefa de proporcionar acesso ao conhecimento e cultura produzidos na universidade a um público não acadêmico.

Na década de 60 são significativos os movimentos estudantis com forte compromisso social. Os Centros Populares de Cultura (CPCs) e os Movimento de Cultura Popular (MCP), assim com a experiência de Angicos, sintetizada por Paulo Freire, são fortemente marcados pela criatividade e engajamento dos estudantes e de alguns setores da universidade. Esses projetos almejavam a transformação da sociedade, assim como a democratização das instituições de ensino superior.

Silva e Amorim afirmam que “os universitários brasileiros empunharam uma bandeira de luta por um ‘Projeto de Reforma Universitária’, que promovesse a integração da universidade com a comunidade, elegendo a ‘extensão’ como prioridade da educação superior” (2013, p. 7). Este processo de luta, interrompido pelo golpe civil militar de 1964, levou à institucionalização da extensão através da Lei nº 5.540/68, a Lei da Reforma Universitária (Pimentel, 2015).

A partir da institucionalização da extensão, no bojo da Reforma Universitária, o regime militar tenta captar a extensão e o engajamento estudantil em prol do seu próprio projeto nacional. Segundo Tavares (1997), esse processo buscou, por um lado, engajar os estudantes no projeto político-ideológico de desenvolvimento do país implantado pelo regime militar e, por outro, através das atividades de prestação de serviços que prevaleciam extensão, o regime buscou “obter o consentimento de setores amplos da população” (Tavares, 1997, p. 55). Dois grandes programas de extensão foram criados no período, o Projeto Rondon, do Ministério da Defesa, e o Programa Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC).

Destacamos aqui o projeto Rondon, criado em 1967, nomeado em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon²⁴. O projeto era vinculado ao Ministério do Interior, atualmente coordenado pelo Ministério da Defesa com apoio das Forças Armadas, seu lema é “Integrar para não entregar”. À época de sua criação, os seus campi avançados foram considerados “estratégia de interiorização do desenvolvimento pela universidade” (Brasil, MEC/CRUB, Fundação Rondon, 1980, p. 17). Nessa perspectiva, a extensão era entendida como terceira função da universidade, aquela responsável por estender os acúmulos das outras duas funções (ensino e pesquisa) à sociedade. O projeto Rondon encarna a ideia de levar o desenvolvimento nacional e da defesa nacional aos cantos do país através da ação da universidade. Nele, se buscou captar os anseios estudantis da década de 60 para o projeto político do governo militar. Atualmente as ações do projeto estão marcadas pela prestação de serviços²⁵, transferência de conhecimentos (Fraga, 2012) e pela invasão cultural (Freire, 1979)²⁶. O Projeto Rondon é um bom exemplo das disputas políticas em torno do que é extensão, do projeto político de poder que dá suporte as ações extensionistas, de como as prioridades da extensão mudam de

²⁴ Ao longo da carreira atuou como coordenador do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN), criado em 1910 e como coordenador do Conselho Nacional de Proteção ao Índio, criado em 1939. Sua atuação foi marcada por sua formação positivista, pela perspectiva de integrar os povos indígenas à nação, protegendo parte de seus territórios e torna-los, através da educação, ‘civilizados’, segundo a perspectiva de civilização e integração nacional defendida pelos militares à época (Rodrigues, 2017).

²⁵ Algumas das ações realizadas pelo Projeto Rondon são oficinas de dança e culinária, assistência médica, reparo e manutenção de escolas, oficinas de saúde, cinema ao ar livre, assistência técnica em áreas de cultivo e criação de animais.

²⁶ Afirmções feitas a partir da análise de uma edição especial da Revista Participação (UnB), dedicada à comemorar os 50 anos do Projeto Rondon. Edição Especial, nº 30, Tema “Projeto Rondon Comemora 50 anos”, 2017.

acordo com os agentes no poder estatal. Breve, é um exemplo de que a extensão não é um campo neutro, e as ações extensionistas não são, por si só, transformadoras (Fraga, 2022).

Com o fim do regime militar e a reabertura democrática, diversos docentes, pesquisadores e intelectuais que estavam exilados retornam ao Brasil e às universidades nacionais. É nesse momento de efervescência e reorganização que é fundado o Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX). Principal instituição nacional voltada à extensão, com protagonismo na construção de definições teóricas e criação de políticas voltadas à área.

Nas décadas de 80 e 90, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso e a avalanche neoliberal, a atuação da universidade é enfraquecida pela dramática redução de financiamento público. A principal fonte de recursos para os programas e projetos extensionistas, o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), criado em 1993 foi interrompido em 1995. Silene de Moraes Freire (2011) argumenta que as políticas neoliberais atingiram em cheio a extensão, que passa a ser vista como fonte de arrecadação de recursos através da prestação de serviços pagos para a sociedade sob as formas de cursos, consultorias e empresas juniores. A extensão é tomada pelo discurso empreendedor, que atribui aos indivíduos e às comunidades a responsabilidade pela resolução dos próprios problemas. Nesse cenário, fica enfraquecida a atuação da universidade em prol do acesso a direitos e fortalecida a perspectiva de prestar serviços.

Não por acaso, um dos maiores pilares da “desresponsabilização” do Estado na garantia dos direitos é sem dúvida o empreendedorismo. Esta figura de destaque na extensão universitária da atualidade tem como pressuposto que o pequeno negócio, sobretudo viabilizado pelo microcrédito, eleva a autoestima, desenvolve responsabilidade individual, inclui no universo da liberdade que é o mercado. Essa é a negação da verdadeira essência da extensão (Freire, 2011, p.13)

Nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) a extensão é encarada de maneira diferente. Passa a ser um canal da execução de políticas públicas sociais, com aumento expressivo na quantidade de editais e verbas voltados para a extensão. Segundo Pimentel (2015), a extensão foi agente importante na implementação do plano de governo do primeiro governo Lula (2002 – 2006), sobretudo na execução das ações de cunho social. Percebemos que o governo buscou tecer uma forte conexão entre as ações extensionistas e a execução de políticas públicas. A retomada do Programa de Extensão Universitária (ProExt) foi um grande incentivo à extensão. Criado em 2008, o edital nacional era ligado à Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) e ocorreu em sucessivos editais, com a última edição em 2016. O ProExt

esteve em intensa relação com a execução de políticas de diferentes áreas como educação, geração de renda, turismo, reforma agrária, prevenção e saúde, combate ao racismo. Sinal dessa forte conexão da extensão com as políticas públicas de diferentes frentes foi a criação de outros dois editais: ProExt/Cidades, fruto da parceria do FORPROEX com o recém-criado Ministério das Cidades; e o ProExt/Cultura, em parceria com o Ministério da Cultura. Por fim, foram criadas as Incubadoras universitárias, programas ligados à secretaria de Economia Solidária, voltadas principalmente para a geração de emprego e renda, mas fortemente integradas à outras políticas públicas (Fraga, 2022).

A breve abordagem da história sinaliza a gama de projetos e ações desenvolvidas que levaram o nome de extensão. A partir de certo momento, não foi suficiente denominar esses projetos como extensionistas, passamos, então, a adjetivar a extensão a fim de precisar qual o tipo de ação descrita. É nesse sentido que a conceituação da extensão busca definir, diferenciar ações e, na prática, delimitar o que não é extensão. A conceituação é, desse modo, um tema de disputas à medida em que o enquadramento de certos projetos como extensionistas passou a ser, a partir da trajetória histórica da extensão, uma fonte de bens, recursos materiais e simbólicos dentro das universidades. No momento atual, no início da década de 2020, essa disputa se acentua diante da inclusão obrigatória da extensão nos currículos de graduação das universidades do país.

O esforço de identificação das práticas extensionistas é realizado por alguns autores e autoras. Destacamos Jezine, (2004), Moraes Freire (2011), Fraga (2022), Melo Neto (2011), além da definição estabelecida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) em 2012. Aqui discutiremos os conceitos de extensão (1) assistencial-conservadora, (2) acadêmica, (3) mercadológica, (4) empreendedora e (5) popular. Longe de dar conta da realidade, esses conceitos nos auxiliam a nomear as práticas extensionistas e distingui-las a partir de como concebem a relação entre universidade e sociedade.

Identificar os conceitos permite trazer à tona as filiações teórico-metodológicas que informam as ações de extensão, como também ajuda a identificar quais são as concepções de extensão que reproduzem a transferência de conhecimentos (Fraga, 2012), mantendo as posições entre sujeitos produtores de saber e público alvo das ações extensionsitas, por vezes visto como alvo da transferência de conhecimentos. Apreender a concepção de extensão apresentada por um projeto ou documento é, nesse sentido,

fundamental para compreender também a disponibilidade de agentes e instituições a repensarem as suas próprias práticas a partir de uma perspectiva antirracista.

Os três primeiros conceitos são definidos por Jezine (2004), a função (1) assistencial-conservadora é a perspectiva que tende a entender a relação entre universidade e sociedade de maneira unívoca, na qual a primeira deve atender as ‘necessidades urgentes’ das populações mais vulneráveis através da prestação de serviços. O problema se apresenta à medida que, ao propor soluções para problemas sociais sem discutir os fatores que o provocam e sem incentivar a ação social organizada, a tendência é a conservação das desigualdades sociais. Ideologicamente, é uma concepção conservadora, de onde advém o nome: função assistencialista-conservadora.

Já a (2) a função acadêmica é marcada pela integração da extensão aos demais papéis da universidade, colocando na prática a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa. Essa perspectiva sugere uma outra compreensão do que é a extensão, que deixa de ser o espaço de aplicação de teoria e passa a ser reconhecido como um espaço que também produz conhecimento pois a prática seria integrada ao ensino, o que colocaria novas perguntas de pesquisa, suscitando novos métodos e teorias. Essa concepção de extensão se apoia em uma perspectiva ideológica diferente da função (1) assistencial, já que através dela a universidade não é aquela que supre as carências da sociedade via prestação de serviços, mas é um “instrumento capaz de promover a organização política, social e cultural dos grupos desagregados” (...) (Jezine, 2004, p. 3).

A terceira função é a (3) mercantilista. O ensino superior no país foi reestruturado pela ascensão do neoliberalismo na década de 90 passando a ser pensado, e gestado, a partir da lógica empresarial, muito diferente da universidade pautada no tripé ensino-pesquisa-extensão (Freire, 2011). Nesse cenário, as universidades são encaradas como produtoras de bens e serviços e a extensão se torna um meio de vender esses bens aos seus consumidores. A já conhecida lógica da prestação de serviços se soma à demanda de arrecadação de recursos por parte das universidades (Jezine, 2004; Freire, 2011). A responsabilidade e o compromisso social da universidade saem de cena, assim como o desejo de integrar a extensão ao ensino e à pesquisa.

Há um recrudescimento da perspectiva mercantilista à medida em que as universidades são utilizadas pra propagar o discurso neoliberal e empreendedor. A partir dos anos 2000, a extensão é ocupada pelas Empresas Juniores (EJs), que cresceram vertiginosamente nesse período. As EJs passam a pautar o seu pertencimento à extensão

ao passo em que caminha o processo de integração da extensão às atividades de ensino. Assim, extensão (4) empreendedora se diferencia da perspectiva mercantilista pois não apenas prestam serviços pagos, como os cursos de extensão. São instituições distintas da universidade, filiais de empresas estrangeiras²⁷, ou entes com CNPJ próprio, que prestam consultorias e serviços utilizando os recursos das universidades sem lhe dar contrapartida e sem estabelecer relações com o ensino ou a pesquisa (Fraga, 2021). Vemos nessa perspectiva uma intensificação da privatização da universidade. Essas outras instituições usam de seus recursos materiais, humanos e intelectuais para propagar o discurso empreendedor e gerar receita própria. Essa última categoria é pouco analisada teoricamente no campo extensionista, embora tenha crescido muito entre 2000 e 2020.

Por último, a concepção da (5) extensão popular. Construída a partir da proposição de José Francisco de Melo Neto, professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), um dos fundadores do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) no contexto da avalanche neoliberal no país e da interrupção do Programa de Apoio à Extensão Universitária (ProExt), que financiava programas e projetos extensionistas pelo país. Melo Neto propõe que a extensão é um trabalho social útil, baseada em uma perspectiva pedagógica, dialógica e popular, ligada às questões sociais mais urgentes. É uma extensão que bebe da fonte teórico-metodológica da educação popular, e que tem o ‘popular’ não apenas como adjetivo, mas como compromisso e sentido de suas ações, pois age na realidade e parte dela para produzir conhecimentos que visam a transformação social (Melo Neto, 2011).

A extensão popular se inspira na matriz latino-americana da extensão e nos movimentos estudantis contestatórios da década de 60. As suas práticas são transdisciplinares e interprofissionais, articuladas a redes técnicas e políticas, através das quais se busca contribuir com as políticas públicas (Serrano, 2011, p. 3). O horizonte, nessa perspectiva, é a emancipação de todos os envolvidos nas ações.

As concepções discutidas concebem de maneiras diferentes a relação entre universidade e sociedade e qual é, nessas relações, o papel da extensão. Para a concepção (1) assistencial-conservadora, a universidade deve produzir os conhecimentos e as técnicas adequadas para resolver os problemas sociais sem buscar estabelecer uma

²⁷ Um exemplo é o caso da ENACTUS, uma ONG sediada nos Estados Unidos da América, e com filiações em diversos países, baseadas no modelo de gestão empresarial, dos valores da competitividade e no empreendedorismo social (Fraga, 2021).

relação dialógica entre conhecimentos acadêmicos e populares, é uma perspectiva pautada na transferência de conhecimentos (Fraga, 2012). Na concepção (2) acadêmica a ênfase é colocar a extensão em pé de igualdade com o ensino e a pesquisa e considerá-la como fonte de produção de conhecimento interdisciplinar, pilar da formação humana e profissional dos estudantes. Diferente da concepção (5) popular, a ênfase na função acadêmica é a integração da extensão às funções da universidade e não o protagonismo dos grupos populares ou o diálogo entre saberes acadêmicos e populares. Nesse sentido, está mais ligada à institucionalização da extensão e a sua incorporação na formação dos estudantes do que a uma atuação crítica na extensão.

A concepção popular de extensão difere das funções (1) assistencialistas, (2) acadêmica, (3) mercadológica e (4) empreendedora à medida em que busca a transformação social e a emancipação dos sujeitos através de práticas comprometidas com os grupos populares, com os quais se constroem relações de parceria. O alvo das ações não são os ‘clientes’, nem os ‘grupos vulneráveis’, tampouco a ‘sociedade’, de maneira abrangente e politicamente neutra. As ações, pautadas no acúmulo teórico-metodológico da educação popular, buscam construir vínculos com os grupos populares, pautam o exercício constante da crítica e da autocritica. Por fim, uma das principais diferenças entre a extensão popular e as demais é que ela prevê que o vínculo construído com os grupos populares pode provocar mudanças políticas, epistemológicas e ideológicas na própria universidade.

Algumas dessas concepções estão mais consolidadas, como a (1) assistencial e (2) acadêmica, outras mais incipientes, como a (4) empreendedora. Essa multiplicidade de conceitos marca a pluralidade das práticas extensionistas, que se ancoram em projetos políticos e ideológicos distintos. Ainda que não haja uma definição unânime para o que a extensão é, ou deveria ser, o conceito apresentado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX) é a definição mais aceita. Segundo ela:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (Nogueira, 2012, p. 15).

O conceito foi construído coletivamente a partir dos encontros nacionais do Fórum. É bastante abrangente, podendo ser melhor compreendido a partir das suas

diretrizes, que orientam que as ações extensionistas devem se basear em seis elementos: “Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente Impacto e Transformação Social” (Nogueira, 2012, p.16).

A definição do FORPROEX é suficientemente ampla para abarcar muitas das perspectivas e práticas de extensão que discutimos, embora nem todas respeitem as diretrizes estabelecidas pelo Fórum. Analisar como, e se, o debate racial ocorre dentro do campo da extensão da Universidade de Brasília é ter em conta que o conceito e as práticas de extensão estão influenciadas pelas suas matrizes, foram construídos historicamente e estão em constante mudança; abarcam práticas muito diferentes que são, por vezes, contraditórias em seus projetos políticos e no sentido que atribuem a relação entre universidade e sociedade.

Apesar de se tratar de um recorte da história da extensão, que não aborda todas as suas experiências, nem a particularidade de cada período, fica evidente que não registamos as experiências extensionistas, no amplo sentido do termo, que abordem a temática racial ou o enfrentamento ao racismo, embora sejam variadas e relevantes as organizações políticas negras desde a primeira república. A ausência dessas histórias nas abordagens sobre a extensão nos aponta um silenciamento, uma lacuna da discussão crítica sobre o racismo nas matrizes, nos conceitos e na história da extensão. O que encontramos é o contrário, sobretudo nas experiências extensionistas durante o período militar: é uma prática da extensão que é baseada na invasão cultural (Freire, 1979) e na colonização, promovidas pela união entre membros da universidade, governo militar e Estado.

O momento atual, do início da década de 2020, é marcado pela implementação da curricularização da extensão. É um período de intenso debate sobre como implementar a extensão e de disputa sobre quais práticas serão consideradas extensionistas. Observamos a tentativa de alargar ainda mais o conceito de extensão e pouca reflexão sobre as definições e parâmetros já estabelecidos, principalmente do compromisso com a transformação social, a interação dialógica e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

É nesse complexo cenário que buscamos pelas discussões sobre raça e racismo. Sabemos que os certos momentos históricos abrem espaço para alguns debates. Por isso, enfocamos para o período a partir dos anos 2000, marcado pela implementação das

primeiras políticas de cotas étnico-raciais e sociais, pela expansão do debate racial na sociedade de forma mais ampla. Por isso, buscamos pela presença desse debate nas publicações acadêmicas, eventos e programas de fomento nacionais de extensão entre 2000 e 2023.

2.3 O debate racial na extensão

As ações extensionistas ocorrem sempre na realidade do país, ou seja, em um mundo social estruturado pelo racismo. A extensão brasileira, ao longo de grande parte da sua história, foi planejada, implementada e avaliada em instituições que, embora não sejam homogêneas, representam os interesses das elites nacionais, hegemonicamente brancas, e atua supostamente como olhos e ouvidos da universidade em outros setores da sociedade. Frequentemente, essa atuação ocorre junto ao que chamou de grupos vulneráveis – população trabalhadora, de baixa renda, majoritariamente negra nas cidades ou nas áreas rurais. Esse quadro nos aponta que a questão racial permeia as ações de extensão, está presente no dia-a-dia dos extensionistas e do público. Muito embora esteja presente, sendo por vezes reconhecida e enfrentada em alguns projetos de extensão²⁸, não encontramos registros da discussão sobre raça e/ou do combate ao racismo nas histórias, matrizes ou conceitos de extensão.

A ausência dessa temática nos documentos sobre a história, teorias e metodologias de extensão nos levou analisar um conjunto amplo de documentos, políticas nacionais e publicações acadêmicas da extensão. Essa busca constituiu uma tentativa de responder a uma das perguntas que nos trouxe ao mestrado: onde estão as discussões sobre raça e racismo na extensão?

Dentre os documentos recentes publicados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), a “Política Nacional de Extensão Universitária” (2012), documento que propõe o conceito mais aceito para extensão e as suas diretrizes, ambos discutidos anteriormente. Em nenhuma das definições há uma menção ao debate racial, combate ao racismo ou à discriminação racial.

²⁸ Nesta mesma sessão apresentaremos os projetos e programas submetidos e aprovados entre 2011 e 2016 na linha de Combate à desigualdade racial do Programa de Extensão Universitária (ProExt), que nos apontam que a questão racial é sim tratada nos projetos de extensão por todos o país.

Destacamos também a “Avaliação da Extensão” (2013), no qual constam, além de uma breve discussão sobre os conceitos de extensão, a defesa da institucionalização da extensão nas universidades e propostas para avaliação da extensão, fazendo jus ao título do livro.

A avaliação da extensão é defendida como um processo contínuo que compreende aspectos técnicos bem como políticos, visando nortear as políticas de extensão e democratizar o acesso aos dados e resultados das ações extensionistas (Nogueira, 2013). Um dos parâmetros para a avaliação é a definição de linhas de extensão – “para classificação das ações de extensão universitária e formas de operacionalização mais frequentes” (Nogueira, 2013, p. 156). No total são apresentadas 53 linhas de extensão. Não há uma linha que contemple a questão racial, há apenas uma menção a questão étnica na linha 26 “Grupos sociais vulneráveis”:

26 2006 – Grupos sociais vulneráveis

Questões de gênero, de etnia, de orientação sexual, de diversidade cultural, de credos religiosos, dentre outros, processos de atenção (educação, saúde, assistência social, etc.), de emancipação, de respeito à identidade e inclusão; promoção, defesa e garantia de direitos; desenvolvimento de metodologias de intervenção” (p. 160, 2013).

A ausência dessa temática nas linhas de avaliação da extensão dificulta que as ações de extensão centradas no assunto sejam contabilizadas, impede que sejam gerados dados sobre a questão racial nas ações extensionistas de forma geral e mina a possibilidade de planejamento de projetos mais amplos de combate ao racismo na extensão – afinal, como poderíamos mensurar seu impacto se não há dados anteriores para comparar? A falta de indicadores sobre composição racial dos extensionistas e do público alvo é outro fator que inviabiliza a avaliação dos resultados das ações dos projetos nesse sentido.

A dificuldade em mensurar e avaliar os impactos das ações voltados à temática racial aparece, por exemplo, quando olhamos para o principal projeto de financiamento de extensão nacional, o Programa de Extensão Universitária (ProExt). Criado em 2003 com o intuito de apoiar programas e projetos de extensão relacionados à implementação de políticas públicas, voltadas, sobretudo, à inclusão social (Ministério da Educação, S/D). Com editais entre 2008 a 2016, em 2011 foi criada a linha temática “Promoção da Igualdade Racial” (linha 12 no Edital de 2011 e linha 11 nos demais) que recebeu, ao longo dos 6 anos, 235 projetos e programas e contemplou 74 com verbas. Em 2016

constava entre os temas “atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas” e “Inclusão étnica”.

Antes da criação de uma linha temática específica, haviam projetos de extensão voltados para comunidades quilombolas, indígenas e para a população negra nas outras linhas, que passaram por diversas reformulações, sendo as únicas linhas perenes as de Educação e Promoção/Prevenção em Saúde. Assim, grande parte das temáticas passou por certa instabilidade. Com a linha “Promoção da Igualdade Racial” não foi diferente, tanto em sua definição, uma vez que em 2016 foi dividida em duas outras linhas, quanto na quantidade de projetos e programas inscritos e contemplados com verbas, conforme consta na tabela abaixo.

Ano	Linhas com as temáticas étnico-racial	Quantidade de Projetos/Programas Classificados	Quantidade de Projetos/Programas aprovados e contemplados
2011	Linha temática 12, “Promoção da Igualdade Racial”	57	23
2012/2013	Linha temática 11 “Promoção da Igualdade Racial”	81	28
2014	Linha temática 11 “Promoção da Igualdade Racial”	56	16
2015	Linha temática 11 “Promoção da Igualdade Racial”	43 Programas e 28 Projetos	8 Programas + 9 Projetos
2016	Linha temática 11 “Promoção da Igualdade Racial”	49 Programas e 41 Projetos	5 Programas + 6 Projetos

Tabela 1. Quantidade de projetos e programas da Linha temática 11 “Promoção da Igualdade Racial” classificados, aprovados e contemplados com verba nos editais do ProExt entre 2011 e 2016. Fonte própria.

A despeito da quantidade relevante de projetos e programas submetidos, alguns deles contemplados com verba, não conseguimos encontrar relatos ou sistematizações dessas ações nas revistas acadêmicas da extensão, tampouco nas publicações acadêmicas mais reconhecidas, como na revista do FORPROEX, na qual o debate racial não foi tema de artigos, tampouco de um editorial. Novamente, aqui constatamos que não faltaram projetos e programas centrados na temática racial, mas não foram construídos indicadores que apontassem os resultados desses projetos, não conhecemos os resultados dos mesmos através de publicações na área da extensão e assim, as experiências e acúmulos em torno da temática racial na extensão não foram divulgados.

Já nos principais eventos brasileiros e latino-americanos de extensão tais como o Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CEBEU), o Congresso Latino-Americano de Extensão e Ação Social Universitária (ULEU) e o Seminário de Extensão

Popular (SENAPOP) o debate racial só veio a ser tema de mesas nos eventos mais recentes, de 2021 e 2022. Esse aparecimento da temática nos eventos de extensão é incipiente, pois quando constam na programação dos eventos, o tema é abordado de forma introdutória, os palestrantes devem fazer um longo preâmbulo sobre as teorias sociais e estudos sobre raça no país (o que é racismo no Brasil, como as violências decorrentes do racismo se expressam no nosso cotidiano etc.), de modo que não há tempo para analisar o tema a partir da extensão. Além disso, a ausência de linhas temáticas e grupos de apresentação de trabalhos dedicados à temática racial nos eventos nacionais mina a possibilidade de reflexão coletiva sobre o tema.

Ao pesquisar no banco de Teses e Dissertações da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) os termos “extensão universitária”, “raça”, “racismo”, “relações raciais” encontramos apenas três dissertações e uma tese nos quais a temática racial e a extensão universitária constam como temas centrais. Dois deles foram publicados em 2017 e os outros dois em 2018. Uma das dissertações é de Solange Alves de Sousa Rodrigues, realizada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), intitulada Raça e Extensão Universitária: O Programa Integrado de UFRJ para Educação de Jovens e Adultos (2018); a segunda é de Andres Leonardo Becerra Bonza, realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Práticas De Representação Nos Processos De Construção Identitária e Sua Articulação com a Fotografia (2017); a terceira dissertação foi realizada por Danielle Souza Petto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Movimento Negro de São Carlos e a UFSCAR: A Extensão Universitária Sobre Relações Étnico-Raciais (2017). A única tese encontrada é de autoria de Caroline Jango da Silva, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de título Extensão e Diversidade Étnico-Racial no IFSP: Caminhos para a Construção de uma Educação Antirracista (2018).

Os trabalhos estão concentrados na área temática da educação: três dentre os quatro foram realizados no quadro de programas de pós-graduação em educação. Um deles é do programa de pós-graduação em extensão rural. Todos foram realizados em universidades públicas, tanto estaduais quanto federais.

Nº	Autor (a)	Ano	Tipo de documento	Instituição	Área	Título
----	-----------	-----	-------------------	-------------	------	--------

1	SOLANGE ALVES DE SOUZA RODRIGUES	2018	Dissertação de mestrado	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas	Educação	Raça e Extensão Universitária: O Programa Integrado de UFRJ para Educação de Jovens e Adultos
2	ANDRES LEONARDO BECERRA BONZA	2017	Dissertação de Mestrado	Universidade federal de Santa Maria (UFSM) - Programa de Pós-Graduação Em Extensão Rural	Extensão Rural	Práticas de Representação nos Processos de Construção Identitária e Sua Articulação com a Fotografia
3	DANIELLE SOUZA PETTO	2017	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) - Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação	Movimento Negro de São Carlos e a UFSCAR: a Extensão Universitária sobre Relações Étnico-Raciais
4	CAROLINE FELIPE JANGO DA SILVA	2018	Tese de Doutorado	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação	Extensão e Diversidade Étnico-Racial no IFSP: Caminhos para a Construção de uma Educação Antirracista

Tabela 2. Dissertações e Tese sobre Extensão Universitária, Raça e Racismo disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES até 2022. Fonte própria.

É interessante observar que essas quatro publicações são bastante recentes. Provavelmente sinalizam que o contato com o debate racial dentro do quadro da extensão é também atual, possivelmente a partir de 2010. Não se tratam necessariamente de novos projetos e programas de extensão sobre questões raciais, mas de um olhar recente para essa temática dentro de um campo de atuação que já existia anteriormente. Coincidem com a data da aprovação da Lei nº 12.711/2012, que garantiu a reserva de vaga para estudantes egressos de escolas públicas, dentre eles, negros e pessoas com deficiência.

Três das quatro publicações estão na área da educação, que era, ao lado de Promoção/Prevenção de saúde, o campo com mais projetos e programas no ProExt. Embora esses trabalhos sejam relevantes, são muito poucos dentro do universo das dissertações e teses publicadas sobre extensão universitária.

A dificuldade em encontrar referências ao debate racial nas publicações nacionais nos levou a selecionar revistas voltadas à extensão de universidades pioneiras na adoção das ações afirmativas. Esse recorte nos permitiu realizar uma análise mais aprofundada de duas revistas, realizando uma busca por termos-chave em cada uma de suas edições entre os anos 2000 e 2022. Analisamos as revistas *Participação (UnB)* e *Interagir: Pensando a Extensão (UERJ)*.

A metodologia adotada combinou (a) busca por termos-chaves nas revistas selecionadas, (b) classificação dos documentos e (c) análise de conteúdo. No primeiro momento (a), realizamos a busca dos ‘raça’, ‘racismo’, ‘discriminação’ e/ou ‘preconceito racial’, ‘indígena’, ‘quilombola’, ‘branco/a’ em todas as edições publicadas das duas revistas. Com isso, encontramos alguns artigos, ensaios, relatos de experiência no qual os

termos pesquisados apareciam. Em seguida, registramos as seguintes informações desses documentos: autor/a, título, data da publicação, tipo de documento, quais termos constam. Logo após, (b) classificamos os textos segundo a relevância dada ao debate racial, analisamos tanto a frequência em que apareciam nos documentos quanto a relevância do debate racial na temática do texto. Assim, distribuimos os arquivos encontrados em quatro pesos: têm Peso 1 os textos nos quais os termos aparecem poucas vezes e debate racial é menos importante e Peso 4, aqueles no qual o debate é central. A partir dessa classificação, escolhemos os textos de Peso 4 para leitura e análise posterior. O momento subsequente foi a (c) análise de conteúdo, ou seja, a leitura e análise dos documentos selecionados, aqueles de Peso 4. Nessa leitura buscamos compreender quais as conexões entre as práticas e reflexões extensionistas com a temática racial apresentadas nos documentos. Também analisamos qual a concepção de raça (e termos correlatos) empregada e como ela se relaciona com o debate promovido.

Essa investigação apontou que o debate racial é pouco frequente nas duas revistas. Na revista *Participação*, os documentos que abordam as relações raciais como tema central (Peso 4) somam 3% do total, ou seja, encontramos 7 documentos em um universo de 232. Já nas publicações da revista *Interagir*, estes escritos somam 2,35% do total: 9 documentos em um conjunto de 382.

Os textos selecionados das revistas *Participação* e *Interagir: Pensando a Extensão* apresentam projetos extensionistas que trabalham com comunidades tradicionais, com populações indígenas, povos de terreiro e grupos de cultura popular de matriz afro-brasileira. Grande parte dos textos está no formato relato de experiências, descrevendo as ações desses projetos, nos quais refletem criticamente sobre os efeitos do racismo no acesso à cidadania. Alguns relatam as experiências de estudantes negros na extensão (Moraes, 2017) ou versam a respeito de projetos que abordam a temática afro-brasileira nas políticas públicas de educação (Alves; Oliveira; Garcia, 2008) e na prevenção e saúde (Máximo; Meireles, 2007).

A despeito da inegável relevância desses textos, afinal, são os únicos encontrados, a discussão sobre raça e racismo se detém na descrição das ações. Através deles vislumbramos que a temática racial é abordada na vivência da extensão. Esses documentos sinalizam para o aparecimento da temática racial na história recente da extensão. No entanto, esses textos não apresentam contribuições teóricas ou metodológicas para a área extensionista. Ou seja, não representam um impacto desse

debate nas agendas, nas teorias, nas referências do campo extensionista. A diferença entre a possível presença da pauta racial nas ações e sua ausência nas discussões teórico-metodológicas é um traço comum às publicações e projetos de fomento analisados quanto às políticas e avaliações propostas pelo FORPROEX.

As principais matrizes da extensão, os diversos conceitos e a nosso recorte sobre a história da extensão nacional são formas de abordar a extensão. O momento atual da institucionalização da extensão nas universidades, nomeado de curricularização, é marcado por disputas em torno da definição de extensão, que conta com uma profusão de versões divergentes e contraditórias. Um traço comum à tantas histórias e concepções de extensão é o silêncio a respeito do debate racial.

Por outro lado, encontramos projetos de extensão dedicados à temática. Os cursinhos populares, por exemplo, existem há décadas e têm uma forte conexão com as organizações dos movimentos negros e as suas demandas pela democratização no acesso ao ensino superior. Foram inscritos diversos projetos e programas na linha referente ao combate à discriminação racial no ProExt. Na Universidade de Brasília existiram projetos ligados ao programa nacional Conexão de Saberes, além do programa Afrotatitudo, ainda em vigor. Há projetos de extensão ligados aos Kalunga, comunidades tradicionais do cerrado, além de outros projetos em diversas áreas. Irei tratar de alguns desses projetos no capítulo seguinte, por ora, sublinho apenas que tais projetos já existem há anos, mas são minoritários dentro do quadro da extensão nas universidades brasileiras, inclusive na universidade candanga.

Até aqui, percebemos que não há uma reflexão sistematizada sobre relações raciais na extensão, ainda que existam projetos que abordem a questão racial, não há um acúmulo no campo extensionista sobre a temática. O debate está presente nas ações e nos projetos, circula entre docentes e discentes. Há, portanto, quem fale sobre, mas não há, até muito recentemente, quem escute essas vozes insurgentes e reflita a respeito dos conceitos, da história e das políticas de extensão de modo a reformulá-los e repensá-los à luz das teorias e experiências críticas sobre racismo.

Diante disso, decidimos olhar para a construção das políticas e diretrizes para extensão, como processos permeados por tensões, disputas e contradições inerentes ao contexto do qual emergem: o processo de institucionalização da extensão em universidades já fortemente alteradas pelas políticas de ações afirmativas. Essas diretrizes norteiam os projetos e que balizam as definições do que é, não é extensão e do que pode

vir a ser a extensão nessa instituição. O estudo das publicações e editais nacionais, assim como das revistas de duas universidades pioneiras nas políticas de cotas nos apontam que há um silenciamento geral em torno da questão racial no campo nacional da extensão.

A extensão não é um campo neutro e a ausência dos termos, da discussão sobre raça e racismo nesse conjunto de documentos pode ser um indício da força que a branquitude tem nele. O grupo racial branco, até muito recentemente estava sobre representado entre os discentes e continua a ser maioria dentre os docentes. Um corpo de extensão formado por sujeitos brancos que atuam com um público majoritariamente negro e que, no entanto, não percebe ou não relata isso é marcado pela perspectiva de que a raça não importa. A invisibilidade do próprio pertencimento racial já foi percebida como uma das características da branquitude por Liv Sovik (2009). Estudos mais recentes (Schucman, 2020; Cardoso, 2014), no entanto, apontam que sujeitos brancos (as) tem consciência do próprio pertencimento racial e fazem uso dos benefícios materiais e simbólicos ligados à ideologia da branquitude que associa à brancura conhecimentos, culturas, estética e moralidade superiores aos demais grupos.

Não se trata apenas de um desconhecimento ou de uma falta de consciência racial. Aliás, se trata muito pouco disso. A ação extensionista está ancorada na suposição da superioridade dos conhecimentos científicos e das tecnologias elaboradas na universidade em relação a qualquer outro tipo de elaboração teórica, tecnológica ou cultural. Por isso é possível que na extensão se busque transferir conhecimentos e se pratique a invasão cultural, sobrepondo visões de mundo, práticas e conhecimentos considerados legítimos aos alvos da ação extensionista. Quem se considera “sujeito” atua sobre quem é considerado “objeto”. Essa relação, por si só problemática, é marcada por concepções racistas sobre conhecimento, legitimidade e poder. Afinal, quem decide o que transferir, como e quando?

Por isso, a análise das diretrizes e políticas para extensão da Universidade de Brasília vai contar alguns instrumentos teórico-metodológicos, a branquitude, o racismo institucional, a ideia de invasão cultural, que nos permitem ler e apreender a forma como o debate racial informa as concepções de extensão, ainda que os termos referentes ao debate racial não constem nesses documentos.

Não iremos analisar um projeto em específico, mas nos perguntar se e como a temática racial informa políticas, diretrizes e decisões acerca da extensão na UnB. Essas ferramentas podem nos ajudar a questionar o possível silêncio sobre a temática nas

diretrizes para extensão, ainda que a universidade em questão seja uma das primeiras dentre as universidades federais a adotar as políticas de cotas raciais no país.

Capítulo 3 – A questão racial na extensão da Universidade de Brasília

A análise documental foi o principal arranjo metodológico escolhido para promover o estudo aprofundado dos documentos institucionais da UnB para a extensão. Diferente da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental aborda fontes que não receberam tratamento analítico ou científico prévio (Cechinel *et al*, 2016), os denominados documentos. Mas o que são, afinal, documentos? Segundo a bibliografia especializada, documentos podem assumir sentido de prova, que atesta algo vivido, comprova fatos e acontecimentos (Bonotto *et al*, 2015). Podem ser tanto fontes escritas quanto filmes, gravações, objetos do cotidiano, culturais ou folclóricos (Cellard, 2008 *apud* Bonotto *et al*, 2015). No caso de fontes escritas, consistem em diversos tipos de suportes como “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Bonotto, *et al*, 2015).

Afirma-se que a análise documental parte do pressuposto de que os documentos são fontes contextualizadas que auxiliam na compreensão de certas relações sociais. Nesse sentido, “os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais” (Flick, 2007, p. 237). É importante ter em vista que os documentos são “meios de comunicação” imbuídos do propósito de quem os redigiu e visando um público que o acesse (Flick *apud* Bonotto *et al*, 2015). Para além disso, Ruckstadter e Ruckstadter (2011) afirmam que

A pesquisa documental, seja ela realizada nos arquivos, ou, a partir das estatísticas ou cartografias, está relacionada a uma concepção de história e de sociedade estreitamente ligada à dinâmica das relações sociais. A análise de tais registros nos remete ao conjunto das relações sociais e, muitas vezes, expressam relações de poder (p. 111).

Nesse sentido, sendo fontes que remetem à acontecimentos, eventos e decisões que testemunham o vivido, os documentos também podem contar sobre as relações sociais, as disputas que cercavam o contexto no qual foram produzidos. Para analisar os documentos a partir de seus contextos, Cechinel *et al*, (2016) afirmam que é importante ter em conta: a autoria, os interesses envolvidos, a confiabilidade, a natureza do texto e os conceitos-chave. As perguntas feitas às fontes documentais devem buscar captar esses elementos, uma vez que nenhum documento é neutro, nem seus significados, evidentes.

Perguntas básicas devem ser feitas ao documento, visando descobrir quem o escreveu, com quais propósitos, bem como sob quais condições ele foi redigido. Faz-se primordial a contextualização do documento, uma vez que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu” (Bacellar, 2005, p. 63). Além disso, é importante após a contextualização do documento, levar em conta o significado das palavras e expressões no momento no qual o documento foi escrito. Os significados das palavras e expressões mudam com o tempo, e nem sempre são facilmente reconhecidos pelos pesquisadores (Ruckstadter; Ruckstadter, 2011, p. 118).

O estudo dos documentos pode revelar que não só os contextos ajudam contar a história dos documentos, como também o contrário, já que os documentos podem auxiliar a apreender detalhes dos seus contextos de produção. Assim, “a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura do texto pode variar enormemente conforme o contexto no qual é redigido” (Cellard, 2008, p. 302). Já a análise da autoria busca “apreender os esquemas conceituais de seu ou seus autores” (*Ibidem*). A lógica e o sentido dos esquemas conceituais remetem aos discursos, estes sendo produzidos a partir de uma fonte ideológica. De modo que em cada documento “há presente uma carga ideológica que remete a uma visão específica de mundo, de grupo social e de determinado momento da história” (Ruckstadter; Ruckstadter, 2011, p. 114).

As fontes selecionadas são o Regimento Geral da UnB de 2000, a Resolução que define a Política de Extensão (2000) e a Resolução que institucionaliza o Programa Afroatitude (2012), e os Atos da Reitoria de 2007. Trabalharemos com a contextualização dos documentos a partir do seu lugar na estrutura institucional; a lógica interna que apresentam, que abrange os conceitos-chave, seus jargões e significados, que estão atrelados a intencionalidade, contexto de circulação e ao público receptor dos documentos.

Antes de decidir pela análise de documentos institucionais, realizei uma visita de campo à Universidade de Brasília. Era julho de 2022, as atividades tinham voltado ao presencial, mas era período de férias. Fui com o objetivo de acompanhar a apresentação dos banners das ações de extensão e das atividades culturais ligadas à extensão da UnB. Havia poucas atividades voltadas à temática racial, mas algumas existem há anos. Porém, me foi relatado que essas atividades sofriam com escassez de verbas, sobrecarga dos servidores e professores que as coordenavam, além de disputas internas que as colocavam sob a ameaça de serem descontinuadas. Nessa mesma visita, conversei com uma das funcionárias do Centro de Convivência Negra (CCN). Na conversa ela destacou que os principais entraves às atividades de extensão desenvolvidas no CCN estavam na burocracia institucional, que decidia sobre as verbas destinadas aos projetos, quais deles

iriam concorrer a editais nacionais, regulavam a remuneração das pessoas responsáveis por ministrar as oficinas – pessoas sem ensino superior não podem ser remuneradas como palestrantes, um empecilho à remuneração de mestres da cultura popular, griôs, mestres de capoeira, lideranças dos povos de terreiro, dentre tantos outros. Ela me alertou sobre a importância de olhar para os agentes e órgãos responsáveis por decidir e regular a extensão e apontou o racismo institucional operativo nessas instâncias, o que decidimos investigar.

O recorte proposto dos documentos advém também das especificidades da instituição estudada. Ainda que a extensão tenha tido um lugar importante no desenho inicial da universidade, no período analisado, entre os anos 2000 e 2020, percebemos que a extensão tenta cobrir diferentes brechas da atuação institucional e que não tem uma função bem definida. O Regimento Geral é um documento que regula todas as áreas da universidade e dentre elas, a extensão. Já a Política da Extensão de 2000 é voltada para a regulamentar e definir qual o papel da extensão. Neles tentamos captar o lugar da extensão dentro do quadro geral da instituição. Nos documentos se emprega uma linguagem técnica, com termos genéricos e pouco precisos, o que prejudica a compreensão dos mesmos por leitores (as) que não estejam habituados a essa linguagem. Seu público é tanto interno – os funcionários, corpo docente e estudantes da instituição, quanto externo, voltado para técnicos e analistas dos órgãos reguladores e fiscalizadores das instituições de ensino superior. Já os Atos da reitoria são voltados a um público interno, pois incidem sobre o organograma e cargos da instituição. Também utilizam uma linguagem formal e técnica, carregada de jargões institucionais que só são possíveis de entender quando pensados dentro dos seus contextos de produção e interlocução. Esse conjunto de documentos retrata a complexidade e a contradição das definições para a extensão, expõe a narrativa institucional sobre relação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão; testemunha o caráter unilateral das ações, caracterizado pela ausência de participação do público atingido pelas ações de extensão.

Analisar esse corpo documental a partir da nossa questão central que é questionar se e como as relações raciais estão presentes nos documentos, sobretudo a partir de possíveis traços de branquitude ou de manutenção do racismo, é uma tarefa delicada. Nas diretrizes para a extensão da UnB nos deparamos com a ausência da temática racial, assim como nas diretrizes e publicações nacionais que discutimos no capítulo anterior. Diante disso, combinaremos a metodologia da análise de documentos com o emprego dos

conceitos de branquitude e o racismo institucional, utilizados aqui como ferramentas de análise.

A partir dessa investigação, distinguimos três expressões de branquitude nos documentos analisados: a já mencionada ausência da temática racial nas diretrizes e políticas para extensão é a primeira delas. A segunda advém da análise da concepção de extensão adotada nos documentos institucionais, que está bastante pautada na transferência de conhecimentos (Fraga, 2012); no sentido unilateral das ações de extensão previstas, marcado pela invasão cultural (Freire, 1979) e pelo epistemicídio (Carneiro, 2005); o que forja um caráter político-pedagógico de dominação para a extensão. Em terceiro lugar, a partir dos desdobramentos de um crime racista ocorrido dentro do Campus da UnB, percebe-se a resistência da instituição em aderir às demandas por equidade racial na extensão, o que aponta para a operacionalidade do racismo institucional dentro desse campo. Essas três expressões auxiliam a guiar o nosso olhar ao tratar dos documentos a partir do arcabouço teórico proposto no capítulo 1 e do recorte histórico e conceitual sobre extensão discutido no capítulo 2.

3.1 As políticas e diretrizes para a extensão entre 2000 e 2020

Para compreender a duração e a abrangência dos documentos, é importante compreender a hierarquia dos órgãos que os emitiram. Abaixo segue o organograma atual da Universidade de Brasília, que sofreu poucas alterações em relação ao período estudado. Sublinhamos especialmente os cinco órgãos que constam nos documentos e decisões voltados a extensão: o Conselho Universitário (Consuni), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a Câmara de Extensão (CEX), o Decanato de Extensão (DEX) e a Reitoria. Estão destacados em azul para facilitar a visualização.

O Regimento Geral é de autoria do Conselho Universitário da UnB (Consuni) e foi aprovado pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília. A Política de Extensão é uma Resolução do Conselho Universitário (Consuni). O Regimento apresenta o organograma da instituição com os principais órgãos e suas funções. A Resolução do Conselho Universitário 22/2000 apresenta a política de extensão elaborada a partir do Regimento. O terceiro tipo de documento, os atos da Reitoria têm uma função mais prática, são decisões que interferem diretamente na criação ou extinção de órgãos, nomeação de cargos, criação de políticas e núcleos. Incidem sobre como a extensão funcionará durante um período na universidade. Determinam pra onde os agentes e o orçamento da extensão devem ser direcionados.

Iremos analisar 6 documentos: o Regimento Geral, de 2000, especificamente no que diz respeito à extensão. A Resolução de 22/2000, que rege a política de extensão. Os seguintes Atos da Reitoria: nº 1189/2007, que cria o INTERFOCO; nº 759/2007, que cria o Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR); nº 1250/2007, que cria o Núcleo Projeto Rondon. Todos os núcleos criados eram vinculados ao Decanato de Extensão da UnB. Por fim, o sexto documento é a Resolução da reitoria 0156/2012, que institucionaliza o Programa Afroatitude.

Percebemos que a duração da vigência das decisões depende de quem as toma. Logo, as resoluções do Consuni se impõem sobre todas as demais. As decisões do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) regulamentam aquelas da Câmara de Extensão (CEX) e do Decanato de Extensão (DEX). As decisões e resoluções do Consuni são as mais duráveis, sendo o Regimento Geral o maior exemplo, durando todo o período analisado. Já as decisões do CEPE, da CEX ou do DEX estão suscetíveis a mudanças de gestão da reitoria, alteração na legislação externa ou pressões políticas.

Em termos de alcance, o Regimento Geral de 2000 é válido para todas as esferas da universidade. A Resolução do Conselho Universitário, também de 2000, é um documento que regula a política de extensão. Assim, embora seja um documento emitido pelo Consuni, ele rege especificamente os órgãos que cuidam da extensão na universidade: o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a Câmara de Extensão (CEX) e o Decanato de Extensão (DEX), além de todos os núcleos e diretorias que estão sob a responsabilidade do DEX.

O regimento geral de 2000 substitui o regimento geral de 1970. É um documento de 34 páginas que rege a vida institucional da UnB tanto no aspecto político, definindo

os objetivos de atuação da universidade, quanto no técnico, uma vez que estrutura hierarquias, processos sucessão interna, emissão de diplomas, dentre outros.

Para a extensão, propõe que objetivo é “intensificar as relações transformadoras entre a Universidade e sociedade, por meio de processo educativo, cultural e científico” (Consuni/UnB, 2000, p. 28). O intuito dos diversos tipos de ações é o de contribuir “para a solução dos problemas da região e do País” (*idem*). Em termos de tipos de atividades, o regimento prevê que a extensão realiza eventos, programas, projetos, presta serviços e oferta cursos, conforme consta no artigo 134:

Artigo 132. A extensão tem como objetivo intensificar as relações transformadoras entre a Universidade e a sociedade, por meio de processo educativo, cultural e científico.

[...]

Artigo 134. A Extensão na Universidade abrange programas, projetos, prestações de serviços, cursos e eventos de todas as áreas do conhecimento, integrados ao ensino e à pesquisa, voltados ao público interno e externo, por meio do atendimento às demandas sociais, de forma que contribua para a solução dos problemas da região e do País.

§1º Os cursos de extensão são oferecidos ao público, com o propósito de divulgar conhecimentos e técnicas de trabalho, podendo desenvolver-se em nível universitário ou não, de acordo com o conteúdo e com o sentido que assumam em cada caso.

§2º Os serviços de extensão são prestados sob formas diversas de atendimento e/ou consultas, realização de estudos, de elaboração e de orientação de projetos, bem como de participação em iniciativas de qualquer setor do conhecimento. (Conselho Diretor da FUB, 2000, p. 28)

O objetivo da extensão enunciado, “intensificar relações transformadoras entre a Universidade e a sociedade” (*ibidem*) não encontra, dentro das ações previstas, meio de ser realizado. Como construir relações transformadoras através da prestação de serviços e de cursos? São atividades construídas em um sentido unilateral. Como “atender demandas sociais, de forma a construir para as soluções da região e do País” se não é previsto, na elaboração das ações e mesmo em sua avaliação, a participação direta do público atendido? O que é um problema social, cabe à universidade formular, como e através de quais ações solucioná-lo, ela mesmo irá dizer.

Percebemos que há mais de uma concepção de extensão no capítulo do Regimento destinado ao tema. No objetivo enunciado para a extensão está presente o princípio da Educação Popular que visa a emancipação social de todos os envolvidos (Mello Neto, 2011). Porém, nas atividades previstas prevalece a perspectiva assistencialista da extensão, de atender demandas e prestar serviços para um público alvo indefinido. A

perspectiva acadêmica e a integração entre extensão, ensino e a pesquisa ainda não tem força nas definições deste documento, algo que vai acontecer ao longo dos anos, se iniciando na Resolução do Conselho Universitário nº22/2000, e se fortalece a partir de 2015 com a Resolução nº060/2015 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), na qual a concepção de concepção acadêmica é central.

No Regimento Geral encontramos definições vagas sobre objetivo, natureza, atividades e avaliação da extensão. Sendo promulgado pelo órgão superior da instituição, nele estão presentes traços de concepções distintas de extensão, no qual identificamos um esforço de congregar diferentes interesses. É um documento que tem uma previsão de ser duradouro, o que implica em apresentar definições amplas o suficiente para serem exploradas e aprofundadas a depender do poder político em voga na universidade. Nesse documento não há nenhuma menção ao debate racial, tampouco do mesmo na extensão.

Trazendo mais precisão à política da extensão na universidade, temos a Resolução do Conselho Universitário nº 22/2000. A aprovação da Resolução ocorreu na mesma reunião em que também foi aprovado o Regimento Geral, a 291ª reunião do Consuni, realizada no dia 26/05/2000. O documento tem no total 6 páginas nas quais constam 18 artigos, distribuídos em capítulos que classificam as ações de extensão, definem objetivos, natureza das atividades de extensão, financiamento, os agentes, os objetivos do Decanato de Extensão (DEX). Iremos analisar especificamente os 7 primeiros artigos (objetivos, natureza das atividades de extensão, agentes e objetivos do Decanato de Extensão), uma vez que constituem um material interessante para refletir sobre as concepções de extensão, bem como o discurso da instituição sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nos três primeiros artigos são apresentados o objetivo, a natureza, e a classificação das ações extensionistas. O objetivo da extensão é “promover uma relação universidade/sociedade mutuamente transformadora, articulando arte, ciência, ensino, pesquisa e desenvolvimento social” (Consuni/UnB, 2000b, p.1), definição parecida com aquela do Regimento Geral, mas na qual se acrescenta como objetivo o desenvolvimento social e a articulação com o ensino e a pesquisa. Nos artigos seguintes fica mais explícito o lugar da extensão nessa relação com o ensino e a pesquisa.

Prevista no artigo 2º, a natureza das ações extensionista deve ser coerente com a natureza da Universidade, “cuja função é cultivar o saber, no sentido de sua produção, disseminação e aplicação”. Nesse sentido, a natureza do conjunto de atividades de

extensão “será sempre acadêmica [...] objetivando atender ao compromisso de uma ação conjunta com a sociedade, constituindo o eixo unificador dessa diversidade de ações” (*Idem*). Observamos a partir dessa definição que o papel da extensão é o de transmitir os conhecimentos produzidos no ensino e na pesquisa, promovendo a aplicação e disseminação dos mesmos. A proposta de promover uma ação conjunta com a sociedade fica restrita às ações coerentes com a natureza da universidade. Ou seja, é uma ação ‘conjunta’ que busca atender os interesses da própria instituição, na qual não é possível saber qual o espaço para os interesses da sociedade.

Paralelamente, a extensão assume um papel menor em relação ao espaço dado às iniciativas do ensino e da pesquisa, já que o que lhe cabe é transmitir e disseminar conhecimentos produzidos dentro dessas esferas, sem espaço para que a extensão produza, a partir da relação com os grupos da sociedade, algo novo. A respeito dos limites e potencialidades da relação entre o “dentro” e o “fora”, no artigo seguinte são discutidas as atividades da extensão, que apontam os parâmetros e formatos para as relações entre universidade e os outros setores da sociedade.

As ações da extensão não são isoladas, mas integradas às ações do ensino e da pesquisa: “Art. 3º As ações da extensão, em coerência com seus objetivos, não constituem atividades isoladas, mas se fundamentam na pesquisa e no ensino” (*Ibidem*, p. 2). Aqui se aprofunda a perspectiva acadêmica da extensão (Jezine, 2004), porém sem o reconhecimento da extensão como campo capaz de produzir conhecimentos e não apenas de aplicação prática deles. Se por um lado a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é positiva, uma vez que cada uma das áreas tem muito a ganhar com as outras, por outro, a extensão ainda tem um espaço tímido e persistentemente menor em relação ao ensino e a pesquisa, de modo que as ações da extensão se fundam nas práticas e nos conhecimentos que advém do ensino e da pesquisa, mas esses conhecimentos não necessariamente se fundam nos aprendizados advindos da extensão. A extensão consiste, nessa perspectiva, em um campo de atuação da prática, mas é difícil identificar no documento se e como a extensão será de fato integrada ao ensino e a pesquisa.

A descrição de quais são as ações prevista para a extensão nos permite vislumbrar a variedade das perspectivas de extensão abarcadas no documento. No capítulo destinado a classificar as ações de extensão estão previstos cursos de extensão, eventos, programas

de ação contínua, programas especiais e prestação de serviços. Destacam-se dois tipos de ação que se apoiam em concepções distintas de extensão³⁰.

As primeiras são as classificadas como “programas de ação contínua: compreendem o conjunto de atividades implementadas continuamente que tem, como objetivos, o desenvolvimento de comunidades, a integração social e a integração com instituições de ensino” (Consuni/UnB, 2000b, p. 3). A perspectiva de um conjunto de ações contínuas, apesar de bastante vago, é importante à medida que permite estabelecer um convívio mais duradouro entre extensionistas e a comunidade atingida. Os públicos-alvo podem não ser meramente clientes, caso sejam estabelecidas relações de compromisso e confiança com as ‘comunidades’ ou as ‘instituições de ensino’. Diferente desse tipo de ações que abrem possibilidades para que se crie relações constantes, dentro do quadro da extensão estão previstas também as ações de “prestação de serviços: compreende a realização de consultorias, atividades assistenciais e outras atividades não incluídas nas modalidades anteriores e que utilizam recursos humanos e materiais de todas as unidades da UnB” (*Idem*, p. 3). Nessa categoria de ações identificamos semelhanças com a concepção de extensão mercadológica (Jezine, 2005), na qual as atividades extensionistas se voltam a prestar serviços a um público de clientes indefinido. Não vemos nesse tipo de ação o intuito de estabelecer relações com o grupo da sociedade atendido, mas de entregar um serviço em troca, possivelmente, da arrecadação de fundos para a instituição.

No quinto capítulo, “Dos objetivos Específicos do Decanato de Extensão”, afirma-se que um dos objetivos é “Art. 7, inciso II – Incentivar ações para o atendimento de demandas da sociedade, especialmente do Distrito Federal, Região do Entorno e da Região Centro-Oeste, em conformidade com a política geral de extensão da UnB” (Consuni/UnB, 2000b, p. 4).

Segundo os dados de 2018 da Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílio do Distrito Federal (PDAD), a maioria da população do Distrito Federal é negra: autodeclarados preto e pardos somam 57,6%. As regiões administrativas (RA) com menor renda são aquelas que tem a maior porcentagem de população autodeclarada negra, e as

³⁰ Sem o intuito de resumir a uma concepção única de extensão cada tipo de atividade, já que cada ação pode abarcar características de concepções distintas, a ideia é tentar localizar inspirações e identificar a concepção teórico-metodológica mais pronunciada nas atividades propostas.

regiões administrativas com as maiores rendas tem a menor porcentagem de população negra.

A população negra encontra-se em maior proporção nas Regiões Administrativas dos grupos de RAs de renda baixa (69,6%) e média-baixa (66,6%), conforme o Gráfico 1. Já no grupo de RAs de renda alta, apenas 33,1% da população é composta por pretos ou pardos. As RAs com maior proporção de população negra são Fercal (81,3%) e SCIA-Estrutural (76,6%), ambas do grupo de menor renda. E as Regiões Administrativas com menor proporção de população negra são Lago Sul (23,1%), Jardim Botânico (30,0%), Park Way (30,2%) e Sudoeste/Octogonal (32,2%), todas do grupo de renda alta. (CODEPLAN, 2018, p. 13)

Esses dados apontam que a população negra se concentra nas regiões administrativas (RAs) com menor renda. Essas regiões seriam poderiam ser alvo das ações de extensão da universidade, uma vez que elas estão voltadas ao atendimento das demandas sociais do DF e do entorno. O fato da população do DF ser majoritariamente negra já seria motivo para que a questão racial fosse um tema na extensão, mas além disso, as regiões com índices de renda mais baixos são aqueles com a maior presença negra. A correlação entre pobreza e a questão racial é latente. Como ações que buscam a “transformação social” dentro desses territórios poderia promove-lo sem incluírem no escopo de suas ações o combate ao racismo e as desigualdades a ele relacionadas?

No entanto, na Resolução 22/2000 e no Regimento Geral não consta nenhuma menção à temática racial e o silenciamento sobre o tema é a norma nas diretrizes. A abertura para atender as demandas externas à instituição não prevê um espaço dentro da instituição para a consulta e a participação da sociedade. Tampouco pauta qual é o tipo de demanda priorizada, o que seria importante uma vez que tanto empresas quanto movimentos sociais podem fazer demandas à universidade. Qual o critério de seleção das demandas, como elas serão escutadas e incorporadas às ações do Decanato de Extensão? Essa informação não consta nesse documento e em nenhum outro analisado dentro do recorte temporal proposto.

Há vários outros aspectos possíveis de serem abordados na Política de Extensão, presente na Resolução 22/2000. Vamos salientar aqueles que são mais pertinentes diante da nossa questão, que é investigar como as relações raciais são abordadas nos documentos que constroem as diretrizes para extensão na UnB. Diante desta questão destacamos três aspectos: o lugar conferido à extensão na relação com as esferas do ensino e da pesquisa; as concepções de extensão mais presentes, seja na classificação das práticas da extensão,

seja no que o arranjo institucional possibilita para essas atividades e, por fim, o discurso institucional sobre a relação entre a universidade e os outros setores da sociedade.

Pelo que consta nesta Resolução, principalmente nos artigos 2º e 3º, a natureza e os objetivos da extensão estão profundamente vinculados à transmissão de conhecimento. Se o objetivo enunciado inicialmente é o de “transformação mútua entre sociedade/universidade” o papel de transmitir conhecimentos impõe barreiras para a transformação. Para apoiar a nossa reflexão, trazemos as contribuições de Fraga (2012) que analisou as incubadoras tecnológicas de cooperativas populares em sua tese³¹. A autora busca o entender o quanto as ações extensionistas realizadas pelas ITCPs se pautam na transferência de conhecimentos, criticada por Paulo Freire em *Extensão ou Comunicação?* (1976) e por outros autores. Fraga retoma alguns dos argumentos centrais do livro de Freire, pontos que recuperamos para refletir criticamente sobre a transferência de conhecimentos como papel da extensão, tão presente no discurso institucional da UnB.

A leitura de Fraga (2012) sobre Freire (1979) aponta que a transferência de conhecimento se pauta na invasão cultural e na suposição de passividade do sujeito que recebe os conhecimentos. Ela afirma que

A partir da primeira [a invasão cultural] decorrem dois argumentos fundantes da ideia de transferência de conhecimento: a) a ação de estender conhecimentos estende também normas e valores, isto é, a visão de mundo; e b) considera-se que tanto conhecimento quanto visão de mundo de quem transfere são superiores aos de quem recebe (Fraga, 2012, p. 149).

Supor que o sujeito que recebe o conhecimento é passivo no processo “decorre da negação do outro enquanto sujeito de transformação da sociedade” (Fraga, 2012, p. 149). Assim, há uma contradição entre o objetivo enunciado, a “transformação mútua da sociedade/universidade”, a natureza e a função atribuídas às ações, uma vez que estão pautadas na transferência dos conhecimentos produzidos no ensino e na pesquisa. Embora a mutualidade esteja prevista dentro do objetivo enunciado, a outra ponta da ação, o público alvo se torna, na perspectiva da transferência de conhecimentos, ‘objeto’ da ação e não um sujeito. Esse objeto é visto como receptáculo daquilo que lhe depositam, que não são apenas conhecimentos, como também valores e uma visão de mundo produzidas em uma instituição voltada para a formação de elites no país.

³¹ A tese defendida em 2012 no Programa de Pós-graduação em Política Científica e Tecnológica na Universidade de Campinas, intitulada “Extensão e transferência de conhecimento: As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares”.

Desse modo, o significado do termo ‘transformação’ precisa ser melhor compreendido. Transformação do quê, para quem e como? Qual tipo de transformação buscada? As atividades de extensão ajudam a entender que há muitas formas de se fazer extensão e nem todas são transformadoras. Assim percebemos que a lógica interna do documento, sutil, mas latente, é a contradição. A extensão apresentada anuncia um objetivo que está em contradição com a sua natureza. As práticas previstas se apoiam em concepções de extensão contraditórias, mas canalizam a algumas delas mais espaço institucional e recursos.

Por fim, a forma como a relação entre a universidade e sociedade é abordada também merece atenção, uma vez que diz respeito à forma como o “eu” parte da comunidade universitária se vê e se coloca na relação com “outrem”, o que é um aspecto central que permeia a construção da branquitude. A partir da ideologia da branquitude, a hierarquia de valores reserva ao grupo social branco o lugar mais alto na escala da valores, considerando-se moral e intelectualmente elevado. A superioridade intelectual, física e moral é uma consideração *a priori*, pois antes de conhecer esse “outro” ou essa “outra”, o “eu” pensa que pode lhe ensinar algo, tendo como base o lugar social de onde vem, o grupo com o qual se identifica, a certeza da superioridade de seus conhecimentos e valores. Nos discursos institucionais para a extensão, verificamos uma “boa vontade” que não perdura muito. Os objetivos são nobres, porém esvanecem na primeira discussão sobre o que pode ser feito (qual a natureza da extensão), como será feito (as atividades da extensão), quem decide o que e como será feito (os agentes da extensão), e o que iremos fazer daquilo que foi feito (a avaliação das atividades extensionistas). Assim, a relação entre “universidade/ sociedade”, “universidade/outros setores da sociedade”, “agentes extensionistas e comunidades” é construída através da perspectiva de transmissão de conhecimentos, pautado na invasão cultural e na prerrogativa de submissão de outrem.

Identificamos nesses elementos alguns traços de branquitude na prática e discurso institucionais da Universidade de Brasília para a extensão. A extensão está frequentemente no lugar de transferência de conhecimento (Fraga, 2012) que se baseia na crença da superioridade de quem está estendendo e na aceitação submissa dos conteúdos e visão de mundo transferidas. As concepções de extensão mais presentes, a assistencial, acadêmica, mercadológica (Jezine, 2004) e empreendedora (Fraga, 2022) se baseiam em uma ideia de público alvo passivo, tratado como “objeto” e não como sujeito da sua própria realidade. Esses documentos não preveem um espaço de escuta e participação

permanente dos grupos da sociedade envolvidos nas atividades de extensão dentro dos órgãos responsáveis por planejar, executar e avaliar essas atividades³². Assim, a ideia de uma relação mutuamente transformadora soa frágil.

Além do Regimento Geral da UnB e da Resolução n.º22/2000 do Conselho Universitário, o primeiro que prevê um escopo de atuação para a extensão, principalmente no que diz respeito aos órgãos da extensão; e o segundo, que promulga uma política que irá definir natureza, objetivo, classificar as atividades de extensão, prever orçamentos e direcionar a atuação do Decanato de Extensão. Passaremos agora a discussão de um tipo diferente de documento, os Atos da Reitoria. Eles são definidos da seguinte forma pela própria instituição:

Os documentos normativos e deliberativos emitidos como Atos da Reitoria reúne documentos que nomeiam, aprovam, designam servidores a funções e que os remove, exonera-os das mesmas. Há atos que regulam o funcionamento de unidades e do convívio dentro da Universidade. É o maior conjunto documental que rege a Universidade no todo (Universidade de Brasília, S/D).

Os Atos da reitoria são documentos emitidos pelo gabinete do reitor ou reitora, em geral documentos normativos, que “regram a universidade como um todo” e tem um efeito direto sobre a escolha de cargos, sobre o organograma da universidade (com a criação e extinção de núcleos e outros órgãos). Os atos que selecionamos criam e extinguem núcleos ligados ao Decanato de Extensão (DEX), assim como mudam a estrutura organizacional do DEX. Os Atos da reitoria têm um efeito prático na vida burocrática da extensão da universidade. Por isso, são documentos que nomeamos ‘pragmáticos’. Em termos de temporalidade, são documentos com validade imediata, diferente daqueles que carecem de apreciação de outros órgãos para serem implementados, mas que também são mais instáveis, já que podem perder a vigência ao serem sobrepostos por decisões de instâncias superiores ou por outros Atos da mesma natureza.

Embora os tratemos como documentos que tem um forte caráter pragmáticos, eles também informam sobre as questões e grupos políticos que tem mais força para decidir

³² Encontramos relatos do 2º Fórum da Rede de Polos de Extensão da UnB, ocorrido em 2023. O evento abriu espaço para a participação de professores, estudantes, artistas e líderes comunitários envolvidos nas ações de extensão. Alguns relatos testemunham a relevância da atuação da universidade nas comunidades e outras ponderam sobre o tipo de atuação construída, como no seguinte trecho da reportagem: “Críticas à atuação da UnB nos territórios também foram feitas. Leila Maria de Jesus, do Centro de Cultura e Desenvolvimento de Paranoá (CEDEP), reclamou da relação anterior da UnB com a comunidade. ‘Iam lá, faziam pesquisa e nunca mais deram retorno. Agora estamos discutindo como podemos avançar’, disse” (Alves, 2023). Reportagem disponível em: <https://www.dex.unb.br/noticias/1121-2-forum-da-rede-de-polos-de-extensao-integra-comunidade-e-universidade>. Acesso em janeiro de 2024.

sobre a extensão e, através da análise desses documentos, acessamos quais as prioridades, os sentidos e os conceitos de extensão que ganham mais força e quais se enfraquecem em cada momento.

Entre 2000 e 2020 foram promulgados diversos atos, dentre os quais selecionamos aqueles mais pertinentes à luz da nossa questão central de investigação: se as relações raciais aparecem nos documentos institucionais e como elas constam. Para tanto, foram selecionados tanto os documentos nos quais o tema aparece diretamente quanto aqueles que nos quais consta de maneira indireta.

Sob a gestão do reitor Timothy Mulholland³³ foram promulgados três dos Atos analisados. O Ato Reitoria 1189/2007, de março de 2007, cria o Centro Interdisciplinar de Formação Continuada da UnB (INTERFOCO) vinculado ao Decanato de Extensão. Os objetivos da criação do centro, prevista no Artigo 1º do Ato são:

- I. Planejar, executar e apoiar processos de formação continuada, cursos e minicursos de extensão nas diversas áreas do conhecimento produzido pela UnB;
- II. Prestar serviços à FUB/UnB [Fundação da Universidade de Brasília] e à comunidade externa, mediante atividades de formação continuada e de extensão;
- III. Organizar e realizar atividades de formação continuada em geral, bem como prestar assessoramento e consultoria;
- IV. Proceder a avaliações das atividades, identificando relevância, prioridade e coerência com os objetivos formulados; (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, ATO DA REITORIA 1189/2007, 2007, p.1)

O mesmo documento estabelece o funcionamento da estrutura interna do INTERFOCO, assim como estipula um prazo para a apresentação de um regimento interno para o mesmo.

Nos objetivos elencados pelo Ato percebemos que INTERFOCO terá suas atividades direcionadas à um público interno e externo da universidade, mas que em ambos os casos o conteúdo transmitido será aquele produzido pela própria UnB. A extensão aqui serve tanto para prestar serviços de formação continuada, assessoramento e consultorias. Prevalece a perspectiva assistencialista da extensão e, nessa concepção, o sentido da ação da extensão é único: transmitir os conhecimentos que produz, estender conhecimento e continuar formando profissionais de diferentes áreas. Fica implícita a

³³ A gestão do reitor Timothy durou apenas três anos, de 2005 a 2008. Ele deixou o cargo em 14 de abril de 2008 após uma ampla mobilização na UnB, encabeçada pelos estudantes. O estopim foi a denúncia de desvio de verbas do Fundo de Apoio Institucional à Universidade de Brasília pelo então reitor para comprar um carro de luxo e mobiliar um imóvel institucional na cidade. Com ele caíram também todos os decanos, inclusive a então decana de extensão, Leila Chalub Martins (Abreu, 2023).

ideia de que o mero contato com o conhecimento é formativo, como se fosse algo a ser depositado a quem ainda não o possui. Quem tem o conhecimento, transmite; quem não o tem, recebe.

Outro ponto que salta aos olhos é a avaliação. Ao que parece, avaliar é uma das responsabilidades de quem está compondo a equipe do INTERFOCO. Cabe a ela avaliar se os objetivos que estipulados foram alcançados, estabelecendo ordens de prioridade e relevância. Em coerência com a concepção de que há um “eu” – sujeito detentor do conhecimento – que transmite o saber, como uma coisa, a quem não o possui; esse mesmo “eu” realizará a avaliação do processo de transmissão do conhecimento. Veja, “outrem” não é consultado em nenhum momento: na formulação dos objetivos, na elaboração dos conteúdos e metodologias, na transmissão em si, tampouco avalia esse conjunto de ações que o afetaram. Esses aspectos estão em acordo com a natureza e as atividades de extensão apresentadas na Resolução Nº 22/2000, assim como a vinculação entre a extensão e a transmissão de conhecimento.

Em 2007, foram criados outros núcleos vinculados ao Decanato de Extensão através de Atos da reitoria. Se o Interfoco busca atender demandas internas e externas por formação continuada, partindo de uma perspectiva acadêmica e assistencial da extensão, os dois outros núcleos são criados a partir de articulações externas à extensão da UnB.

Em 08 de maio de 2007, através do Ato da Reitoria Nº 759/2007, é criado o Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR), vinculado ao Decanato de Extensão. No primeiro artigo são estipulados os objetivos gerais do NPIR:

Art. 1º Criar, a partir desta data, o Núcleo de Promoção da Igualdade Racial, vinculado ao Decanato de Extensão, que tem por objetivo:

- coordenar a elaboração, a implementação e o desenvolvimento de programas e ações de combate ao racismo e a xenofobia, bem como a promoção da igualdade racial no âmbito da Universidade de Brasília.
 - monitorar e avaliar programas e ações de combate ao racismo e a xenofobia, bem como promoção da igualdade racial no âmbito da Universidade de Brasília.
- (Universidade de Brasília, Ato da Reitoria Nº759/2007, 2007, p. 1)

Observamos que os objetivos do Núcleo não se restringem à extensão, as ações pretendem abarcar toda a universidade. Os objetivos são tanto promover a igualdade racial quanto monitorar ações e programas de combate ao racismo e a xenofobia que já existam ou viriam a existir. São, portanto, objetivos ambiciosos e amplos que até então não haviam sido enunciados em nenhum outro documento da extensão. Não há registro, até 2007, de nenhuma outra ação ou órgão ligado a extensão que seja voltado à discussão sobre igualdade racial ou o combate ao racismo. São questões complexas reconhecidas e

incorporados pela primeira vez na extensão da instituição. O que teria levado a esse reconhecimento?

Em anexo a esse Ato consta uma nota que contextualiza a sua criação. Ela conta que no dia 28 de março de 2007 os apartamentos de dez estudantes de origem africana que realizavam seus cursos de graduação na UnB foram incendiados. Eram apartamentos da Casa do Estudante Universitário (CEU), localizados dentro da própria universidade. O crime provocou uma discussão que excedeu a UnB³⁴ e repercutiu na mídia³⁵. Rapidamente, o evento gerou um debate sobre racismo na universidade e o reconhecimento das barreiras para que estudantes negros e estrangeiros concluíssem suas formações. O evento provocou a formação de um Grupo de Trabalho Contra a Discriminação Racial composto por estudantes, docentes, técnicos, representação do movimento estudantil e do movimento negro, além de órgãos governamentais de direitos humanos e de combate ao racismo (Universidade de Brasília, Ato da Reitoria N°759/2007, 2007). A criação do Núcleo de Promoção da Igualdade Racial é uma demanda trazida por esse GT contra a discriminação racial.

Ao final do primeiro parágrafo da nota consta que “ficou demonstrado que a dinâmica das relações étnico-raciais no Brasil ainda estão baseadas no racismo e na xenofobia e que a Universidade não está isenta de reproduzi-los” (sic, Universidade de Brasília, Ato da Reitoria N°759/2007, 2007, p. 2). Aqui temos um reconhecimento por parte da decana de extensão de que o racismo é reproduzido na universidade. O reitor da universidade, em uma manifestação ocorrida após o episódio, também admitiu haver racismo na universidade, segundo narra a matéria da Folha de São Paulo:

O reitor da UnB, Timothy Mulholland, conversou com os alunos, mas foi vaiado e chamado de "racista" por ter dito que não tinha a ver com o episódio. Ele falou que os culpados podem ser expulsos e prometeu mais segurança no campus. O reitor admitiu haver racismo na universidade como, segundo ele, há na cidade e no país (Folha de São Paulo, *Moradia de africanos na UnB são atacadas*, 29 de março de 2007).

É interessante perceber que o atentado contra os estudantes foi reconhecido como um crime racista, o que forçou que os representantes da universidade admitissem que existe racismo na sociedade e que a universidade não estaria isenta de reproduzi-lo. O

³⁴ A notícia da Câmara federal noticiou que “A deputada [federal Janete Rocha Pietá (PT – SP)] fará um relatório sobre o incêndio em moradias da UnB” (Câmara dos Deputados, 2007).

³⁵ A Folha de São Paulo divulgou o crime em 29/03/2007 sob o título “Moradias de africanos na UnB são atacadas”. No dia 30/03/2007 o portal G1 publicou uma matéria colocando em dúvida o crime de racismo, a chamada da matéria é “Rixa entre africanos pode ser a causa de incêndio na UnB”.

movimento de admitir que existe racismo e que a universidade o reproduz, também foi feito por mim no texto elaborado para o exame de qualificação. É comum pensarmos que o racismo dentro da universidade é uma falha eventual, um deslize. O que me foi apontado, e talvez seja essa a maior mudança na minha percepção em relação à universidade e nela, sobre a extensão, é que o racismo não é uma falha eventual, um erro cometido por poucos dentro da universidade. O racismo é constituinte desse modelo de instituição (Silva, 2021), não apenas porque está na sua história, como também porque encontramos suas manifestações em diversas esferas: no racismo acadêmico, nas expressões da branquitude no ensino superior, nas diversas formas de violência racista na academia (Almeida, 2021; Passos e Silva, 2019; Kilomba, 2021). Com a extensão não é diferente, pois o racismo também permeia o sentido da relação construída entre a universidade e os outros setores da sociedade através da extensão.

A criação do Núcleo de Promoção da Igualdade Racial ligado ao Decanato de Extensão parece ser, nesse cenário, algo positivo. Uma oportunidade de fomentar políticas e gerar adesão à essa luta dentro da extensão. No entanto, a partir da análise dos documentos oficiais da UnB entre os anos 2000 e 2020, percebemos que a criação do NPIR foi um ato isolado no âmbito da extensão. A força de um evento tão trágico como aquele ocorrido no dia 28 de março de 2007, dentro das dependências da UnB, tornou impossível não reconhecer a realidade do racismo na universidade. A criação do Núcleo de Promoção da Igualdade Racial é uma resposta à essa situação. Mas seria uma resposta à altura dos eventos e das questões enfrentadas?

Comentamos no capítulo anterior que realizamos uma busca por termos-chave (raça, racismo, preconceito, étnico, branquitude, dentre outros) na revista acadêmica de extensão da UnB, a revista Participação, organizada pelo Decanato de Extensão. Encontramos menos de 3% de artigos, ensaios e outros tipos de publicação da revista, entre todas as edições publicadas de 2000 a 2020, dedicados à essas temáticas. Um dos achados foi uma propaganda do NPIR, que consta na edição de 2008 da revista Participação. No texto que acompanha a propaganda é anunciado que foi elaborado um Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia:

UNB DIZ NÃO AO RACISMO
EU TAMBÉM

Núcleo de Promoção da Igualdade Racial na UnB
O NPIR, a partir da elaboração do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia, promove ações que consolidam este programa e que passa pelo reconhecimento, valorização e afirmação da diversidade étnico-racial no âmbito

da UnB, na busca da construção de uma sociedade orientada para a não-discriminação e para a maior plenitude de direitos.

Participe de nossas ações, maiores informações em:

www.igualdaderacial.unb.br

UnB| DEX

Esta propaganda foi a única encontrada na revista sobre as ações do NPIR na universidade. O site indicado na propaganda está fora do ar e o Programa de combate ao racismo e a xenofobia não está disponível no site do DEX. Encontrei a cartilha física³⁶ do programa na visita ao Centro de Convivência Negra na UnB em agosto de 2022 durante a realização do trabalho de campo.

Na visita a campo em 2022, em que fui à universidade para acompanhar o Encontro de Extensão, visitei o Centro de Convivência Negra (CCN) e o Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da UnB, investigando suas possíveis conexões com a extensão. No Centro de Convivência Negra encontrei a cartilha organizada pelo NPIR, a fotografei e ela segue em anexo. A cartilha não tem data de publicação³⁷, tem 14 páginas, é permeada de belas fotos de estudantes negros e negras da universidade, e está dividida em Apresentação, Universidade de Brasília e a Promoção da Equidade, Incidente de 28 de março de 2007, Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na UnB, Objetivos, Metodologia de Trabalho, Ações, Avaliação do Programa, Propostas de Ação para os Planos de Ação. Os seus objetivos específicos são:

- Sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito da vigência do racismo e da xenofobia;
- Capacitar a comunidade universitária no reconhecimento dos mecanismos do racismo e da xenofobia;
- Elaborar estruturas institucionais para o acompanhamento das denúncias de racismo e de xenofobia;
- Reforçar as condições de acesso, de permanência e de integração prioritariamente dos estudantes afro-brasileiros, africanos e indígenas na Universidade.

(UnB, Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia na Universidade de Brasília, S/D, p. 7).

Vemos a intenção de que as ações do Núcleo impactem toda a instituição, promovendo um processo educativo e político amplo de conscientização acerca dos

³⁶ A cartilha é um material muito rico e a trajetória do NPIR valeria uma pesquisa à parte. Me pergunto o quanto as ações previstas nos seus Planos de Ação foram de fato implementadas na universidade. A linguagem da cartilha é mais direta do que aquela dos Atos da Reitoria, me fazendo refletir sobre a autoria do documento – o grupo de trabalho, composto por membros dos movimentos negros organizados, movimento estudantil e representantes da própria instituição. Reflito também sobre as estratégias que ela sintetiza e a evidente organização prévia dos movimentos envolvidos na sua redação.

³⁷ Provavelmente foi publicada entre abril de 2007 e abril de 2008, já que na ficha técnica consta que o reitor era Timothy Mulholland. Ele se demitiu em abril de 2008 após a crise envolvendo desvio de verba e a ocupação da reitoria por parte dos estudantes exigindo sua saída.

efeitos do racismo e da xenofobia. A proposta de “elaborar estruturas institucionais para o acompanhamento das denúncias do racismo e da xenofobia” se desdobra na única proposta de ação específica para a extensão, “Extensão Universitária – Reforçar a estrutura de extensão universitária sobre a temática das relações étnico-raciais” (UnB, Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia na Universidade de Brasília, S/D, p. 9). O mesmo, no entanto, não ocorre.

Dentro da extensão percebemos que não houveram linhas de atuação voltadas à essa temática nos editais de financiamento interno e nos eventos organizados pelo DEX, mesmo à época. Os documentos e publicações oficiais da extensão apontam na mesma direção. Na revista do Decanato de Extensão há poucos artigos dedicados a discutir o combate ao racismo ou a promoção da igualdade racial. De modo que o impacto da criação do NPIR dentro da extensão, caso tenha existido à época, é difícil de ser rastreado. Não se tornou em um programa incorporado pelo DEX, mas um entre dezenas de outros projetos de extensão desenvolvidos na universidade, conforme aponta o Catálogo de Projetos de Ação Continuada de 2009, editado e publicado pelo DEX. Nele, é relatado que o NPIR originou um Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília, na linha de Direitos Humanos e Justiça, que teve duração de 2 anos, com cerca de 10 participantes envolvidos na equipe de execução de atividades e um “público de beneficiados pelas ações” de 2.500 pessoas. Na ementa, consta o seguinte acerca das ações desenvolvidas:

O Programa é um processo educativo, cultural e científico de promoção da igualdade racial e valorização da diversidade étnico-racial na UnB e no seu entorno. Foca a sensibilização da comunidade universitária a respeito da vigência do racismo e da xenofobia e o reforço das condições de permanência e de integração dos estudantes afro-brasileiros, indígenas e africanos. (DEX/UnB, Catálogo PEACs 2009, p. 36)

A despeito do NPIR estar alocado no Decanato de Extensão, os objetivos previstos para sua criação parecem não reverberar nas ações de extensão da universidade. É notório que, mesmo com um Núcleo de Promoção da Igualdade Racial dentro do Decanato de Extensão, o combate ao racismo tem um alcance limitado nas decisões do órgão e da Câmara de Extensão. Mesmo com os eventos trágicos que desencadearam a criação de um órgão da extensão dedicado a discutir e combater o racismo na universidade, parece que os entraves são maiores, a estrutura – no sentido do arranjo organizacional, as diretrizes e planos que orientam toda a extensão na universidade – continuam ignorando, ou fingindo ignorar, a força do racismo.

A dificuldade de rastrear os impactos do NPIR na extensão e a curta duração das suas ações diz respeito também à natureza do tipo de documento que é um Ato da Reitoria. Os Atos são decisões tomadas pela gestão da ocasião e que podem ou não se tornar políticas da universidade. Algumas, como é o caso do Interfoco, são absorvidas e tomam maior envergadura, recebem recurso e ultrapassam a duração de uma gestão³⁸. O NPIR desaparece da estrutura do DEX em 2012 e no mesmo ano, que é também o ano do julgamento da constitucionalidade das cotas pelo Supremo Tribunal Federal, é promulgado um outro Ato da Reitoria criando o Programa Afroatidade, ao qual retornaremos adiante, seguindo a ordem cronológica da promulgação dos documentos.

Em 2007, além do Interfoco e do NPIR, foi criado também o Núcleo Projeto Rondon através do Ato da Reitoria N. 1205/2007. Para além dos objetivos do Núcleo, o documento enuncia os interesses e pressões que levaram à decisão de criá-lo:

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO E REITOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, no uso de suas atribuições e considerando o constante da solicitação do Coordenador do Projeto Rondon e do despacho da Decana de Extensão, ambos contidos no UnBDoc n.52902/2007,

RESOLVE:

Art. 1º Criar, no âmbito do Decanato de Extensão, o Núcleo Projeto Rondon.

Art. 2º O Núcleo tem por objetivos:

- I. Coordenar as ações do Projeto Rondon no âmbito da Universidade de Brasília;
- II. Selecionar professores e estudantes para participar nas operações conforme editais;
- III. Organizar cursos de capacitação e treinamento para os participantes das operações;

(Universidade de Brasília, Ato da Reitoria N. 1250/2007, p. 1, 2007, grifos nossos)

Surpreende a menção às “constantes solicitações” da coordenação do Projeto Rondon e a decisão tomada pela Decana de extensão. Diferentemente da articulação do Grupo de Trabalho que apontou a necessidade da criação de um espaço para discutir e fomentar políticas de combate ao racismo para a universidade, o que resultou no NPIR, o núcleo ligado ao Rondon é demanda do coordenador do projeto Rondon a nível nacional. É a demanda de um grupo que tem um tipo de atuação e perspectiva específicas da extensão, e que trazem para dentro da universidade essas características. O tom do

³⁸ O Programa Interfoco é extinto da estrutura do Decanato de Extensão em 2017 através do Ato Reitoria 0975/2017.

documento, ainda que sutil, dá a impressão que a decisão foi tomada à contragosto. Como se o reitor dissesse “porque me pediram tanto, decido que...”.

O projeto Rondon é marcante tanto pelo seu escopo de atuação a nível nacional, como também por seus mais de 50 anos de existência. A partir dos objetivos estipulados pelo Ministério da Defesa, discernimos três impactos das operações para seu público: a inclusão social, a redução das desigualdades regionais e o desenvolvimento da soberania nacional (Ministério da Defesa, S/D). Segundo consta no site do Ministério da Defesa, responsável pela coordenação nacional do Projeto Rondon, a iniciativa visa “contribuir com o desenvolvimento da cidadania nos estudantes universitários, empregando soluções sustentáveis para a inclusão social e a redução de desigualdades regionais e visando ao fortalecimento da Soberania Nacional” (Ministério da Defesa, S/D).

É contestável como um conjunto de ações, com duração média de 17 dias, irá promover a inclusão social. Já a redução das desigualdades regionais e a soberania nacional são objetivos previstos desde as primeiras operações do Rondon e remetem aos valores militares. Não é explícito o que querem dizer com ‘integração nacional’ de modo que imaginamos que a proposta seja colocar os moradores de locais distantes, em geral cidades do interior, em contato com estudantes e professores universitários que moram em outros estados. As viagens em geral são entre longas distâncias e para ocorrerem, contam com a ajuda da logística das forças armadas.

Embora o Projeto Rondon seja de caráter nacional, ele tem frentes em diversas universidades e instituições de ensino superior. Não é possível generalizar e afirmar que todas as ações do projeto Rondon são iguais, já que não analisamos todos os registros. No entanto, constatamos em seus objetivos e na visão proposta pelo Ministério da Defesa que o projeto Rondon é organizado em torno de concepção assistencial de extensão permeada de termos e valores advindos do universo militar. As viagens para realização das ações são chamadas “operações”, nelas os estudantes são chamados “rondonistas” e usam uniformes iguais, composto por camiseta amarela e chapéu verde. A logística das operações é realizada pelo Ministério da Defesa, o que implica em deslocamentos, encontros e comemorações realizadas em estabelecimentos militares.

Nos registros das operações publicadas na edição de número 30, ano 17, da revista Participação, dedicada integralmente ao Projeto Rondon, verificamos que as operações rondonistas registradas consistiram em levar assistência médica e odontológica, realizar oficinas de diferentes áreas (dança, cinema, gastronomia, agronomia), prestar serviços

paras escolas e hospitais públicos municipais (como pintar as paredes, fazer hortas nas escolas). Esse conjunto de ações, somado ao fato de que a elaboração das ações a serem feitas em cada localidade é feita pela coordenação do projeto, obedecendo a uma hierarquia militar em que as decisões são tomadas pelo “topo” e executada pela “base” – os rondonistas, sem um processo de construção com as populações atendidas, nos revela que a perspectiva assistencial de extensão é acentuada dentro da atuação do Rondon.

Ao buscar nos documentos do próprio decanato, não encontramos os editais que teriam sido divulgados para seleção de professores e estudantes entre 2000 e 2020. Tampouco foram divulgados o conteúdo dos cursos, capacitações e treinamentos realizados pelo Projeto Rondon no âmbito do Núcleo criado. Ficamos em dúvida se esse conjunto de ações seriam feitos pelo próprio Núcleo Projeto Rondon da UnB ou ofertado pelo projeto a nível nacional. Quais os recursos da universidade esse núcleo acessa? Nesse sentido, qual seria a intenção de instituir um Núcleo do projeto Rondon vinculado à extensão da UnB?

Ademais, os objetivos internos, ou seja, para os “rondonistas” é o “desenvolvimento de cidadania”. A ideia é bastante vaga, de modo que cabe a nós tentar interpretá-la: a partir do contato com “outrem”, que vive em uma realidade distante e diferente da minha, tenho a oportunidade de aprimorar minha visão de mundo, alargar meus conhecimentos sobre o país. Mas quais seriam os ganhos para as populações que recebem os serviços e atividades realizadas nas operações do Rondon? Em nenhum dos registros da edição dedicada ao Rondon da revista Participação encontramos relatos daqueles que foram alvo das ações, portanto é difícil saber os resultados, positivos e negativos, dessas ações. Ou ainda qual o tipo de relação construída nas atividades realizadas nas operações do Rondon.

Em 2012 há uma alteração na estrutura do Decanato de Extensão através do Ato da Reitoria 1113/2000. A partir desta alteração, o NPIR some do organograma do DEX. Diferentemente, o Núcleo do Projeto Rondon continua, o INTERFOCO se torna uma diretoria. Há outros núcleos e diretorias ligadas ao DEX, conforme consta na imagem abaixo, retirada do Ato 1113/2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ORGANOGRAMA BÁSICO DO DECANATO DE EXTENSÃO (DEX)

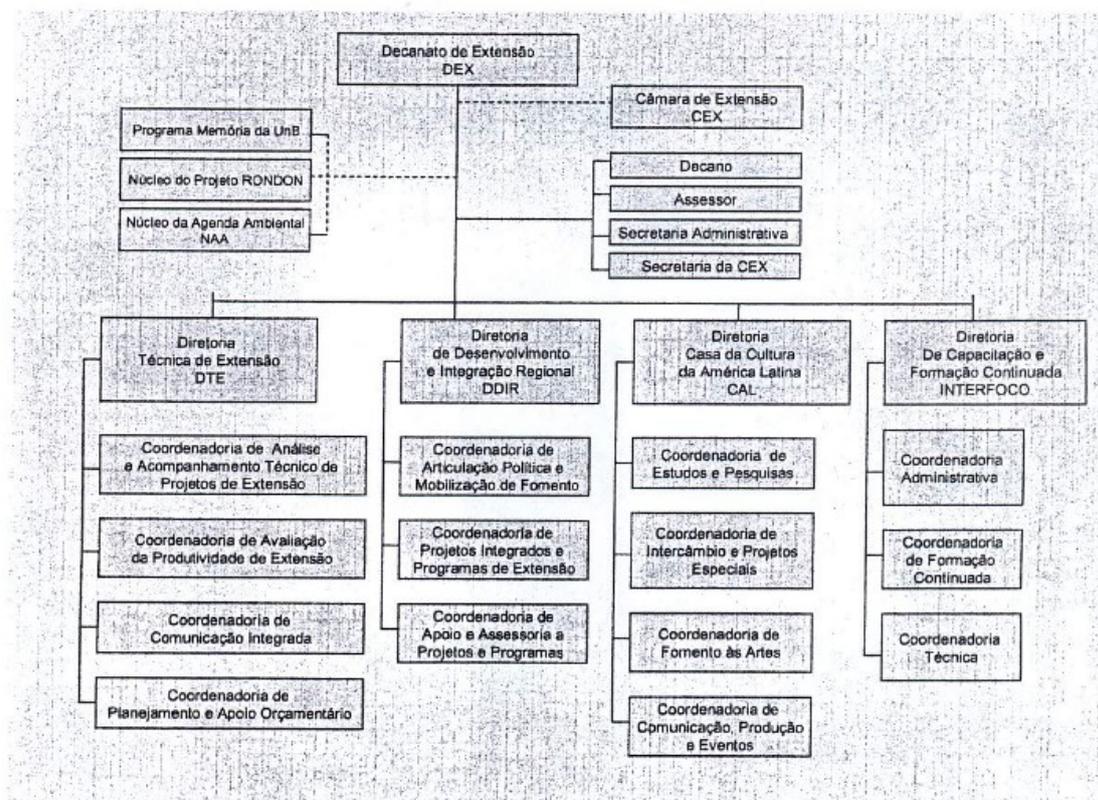


Imagem 2: Ato da Reitoria da Universidade de Brasília 1113/2012, que promulga o novo organograma do Decanato da Extensão, sem o NPIR. P. 14, 2012.

Conseguimos visualizar que outras pautas foram absorvidas pelo Decanato através do Núcleo da Agenda Ambiental (NAA) e o Projeto Memória da UnB. Não conseguimos rastrear se o NPIR se tornou um ente ligado a algum outro órgão da instituição.

No mesmo ano em que foi promulgado este Ato, a reitoria divulgou a institucionalização do Programa Afroafetividade, através da Resolução 0156/2012. Vinculado ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), o Programa existe até hoje e ele é voltado para a permanência de estudantes cotistas “socioeconomicamente vulneráveis” (Reitoria, Resolução 0156/2012, p. 1). Através do programa são concedidas 50 bolsas de aproximadamente R\$ 480,00³⁹ para que os/as estudantes realizem atividades de pesquisa, ensino e extensão:

³⁹ Conforme nos disse a informante do Centro de Convivência Negra, que conhecia bem o programa Afroafetividade. Na época da sua criação, o salário mínimo era de R\$ 622,00. Depois de dez anos sem reajustes,

Art. 2º O Programa tem como objetivos centrais a construção de um espaço de interação e articulação de estudantes cotistas, socioeconomicamente vulneráveis, para a preparação e realização de pesquisa em nível de iniciação científica, desenvolvimento de atividades de monitoria e extensão e ensino, visando com estas ações o aprimoramento acadêmico dos participantes, constituindo-se, assim, como parte absolutamente relevante da política de ações afirmativas da UnB. (Reitoria, Resolução 0156/2012, p. 1)

Embora não esteja vinculado ao DEX, na visita a campo em 2022 soubemos que há vários projetos de extensão vinculados ao Afroatitude, alguns deles existem há vários anos, como os projetos Afro vai às Escolas, que atua em escolas de ensino fundamental levando o debate sobre história e cultura negras, e ComNegra, um projeto de produção e circulação de Mídias Negras da UnB⁴⁰.

Percebemos que o Afroatitude é um Programa que realiza um dos objetivos específicos previsto na cartilha de Promoção da Igualdade Racial e Combate à Xenofobia na UnB, que é promover condições de acesso e permanência a estudantes afro-brasileiros na graduação, e o faz integrando estudantes também com as atividades de extensão.

A informante, funcionária do Centro de Convivência Negra com quem conversamos à época, disse que os projetos são muito importantes na formação dos bolsistas, um instrumento fundamental para a permanência dos mesmos e que potencializam muitas trocas através da extensão. Porém, afirmou que as bolsas estão muito defasadas, que os projetos em si contam com poucos recursos⁴¹ e que há uma sobrecarga da coordenação dos mesmos, já que quem os coordena soma diversas funções para além da gestão dos projetos.

Mesmo estando fora da alçada dos órgãos de extensão, vemos um programa que vincula a permanência de estudantes cotistas à realização de atividades de extensão, mas que conta com recursos escassos e pouco apoio institucional. Os projetos realizados pelo Afroatitude têm mais elementos que o ligam à concepção de Extensão Popular, no sentido de luta pela justiça social. Os projetos do Afroatitude e do Núcleo Projeto Rondon explicitam as disputas em torno da definição de extensão mais aceita pela instituição, o

o valor da bolsa está bastante defasado e não garante a permanência de um estudante em uma cidade com o custo de vida tão alto quanto Brasília.

⁴⁰ Informações retiradas do site institucional do Programa Afroatitude da UnB, disponível em: <https://sdh.unb.br/index.php/afroatitude>. Acesso em 10 jan. 2024.

⁴¹ Pelo que consta no site do Programa, as bolsas são oriundas do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

que impacta em conflitos pelos recursos disponíveis (humanos e financeiros) e pelo reconhecimento institucional.

3.2 Expressões de branquitude na extensão

No primeiro capítulo debatemos algumas expressões de branquitude no ensino superior a partir dos argumentos de Passos e Silva (2021) e Almeida (2021). As autoras apontavam tanto para a sobrerrepresentação de pessoas brancas nos postos de docência e discência, para um currículo eurocentrado, além de casos de discriminação de raça e gênero. Almeida (2021) apresenta o conceito de racismo acadêmico, no qual abarca também uma compreensão de fatores afetivos e subjetivos do racismo no ambiente acadêmico que o torna um espaço social de mais difícil acesso e permanência para as populações negras e indígenas. A revisão dessa bibliografia foi fundamental para situar o local para o qual nos voltamos: o ensino superior em toda a sua complexidade, como espaço para formação de elites, que tem o racismo costurado à sua história e institucionalização no país.

Dentro do escopo do ensino superior, nos voltamos para a extensão, especificamente para os espaços de tomada de decisão sobre políticas, procedimentos e recursos. Estudar a burocracia institucional da extensão é uma tentativa de apreender como as instâncias superiores da extensão refletem, decidem e agem a respeito das questões raciais. Nesse ínterim, nosso foco são os documentos institucionais para a extensão da Universidade de Brasília, uma universidade moderna, com um projeto arrojado na capital do país que, segundo os dados mais recentes dos órgãos de pesquisa distrital, é uma cidade majoritariamente negra.

Chegamos às políticas, diretrizes e decisões para extensão da UnB depois de já termos discutido os documentos de referências no cenário nacional, no qual nos deparamos com a ausência do debate racial. Nisso as políticas e diretrizes para extensão da UnB refletem os documentos de referência no cenário nacional: não há menção ao debate social sobre raça, racismo ou relações raciais.

O primeiro achado, que consideramos uma expressão de branquitude, é essa ausência de referências teóricas, políticas e metodológicas sobre o raça e racismo nas orientações para as ações de extensão na universidade de Brasília. Dado que se torna grave à medida em que a população do DF é majoritariamente negra, sobretudo nas

idades satélites e bairros com índices de renda mais baixo, vários deles nos quais há projetos de extensão da UnB.

As demais expressões de branquitude na extensão partem das questões que colocamos para essa ausência. O que a instituição entende por extensão? Qual é a função da extensão? Ou, sob o olhar da burocracia institucional, pra que serve a extensão? Quais projetos têm prioridade nas agendas institucionais? Qual a reação institucional diante de demandas por uma agenda antirracista para a extensão?

Nos documentos encontramos definições sobre a natureza, objetivo e classificação das atividades de extensão e observamos que essas definições estão ancoradas na transmissão de conhecimentos. Conforme consta no Regimento Geral da UnB, a natureza da extensão é “sempre acadêmica” (Conselho Universitário da UnB, 2000, p.1). Nesse sentido, “Art. 3º As ações da extensão, em coerência com seus objetivos, não constituem atividades isoladas, mas se fundamentam na pesquisa e no ensino” (*Ibidem*, p. 2). Sob o risco da repetição, trazemos essas duas citações novamente para expor que há, constantemente, um jogo entre as intenções enunciadas e aquilo que é proposto para realiza-las. Se o objetivo da extensão é promover uma relação mutuamente transformadora entre universidade e sociedade, o princípio norteador das ações, que é o de estender conhecimentos, coloca a transformação em xeque, uma vez que a transferência de conhecimentos está imbricada com a invasão cultural (Fraga, 2012). E a invasão cultural implica em um tipo de relação de dominação, de subordinação dos sujeitos a quem o conhecimento é estendido. Invasão e dominação são em tudo diferentes de transformação social.

No peso dado à transmissão dos conhecimentos produzidos no ensino e na pesquisa como o principal papel da extensão, identificamos o segundo traço de branquitude, uma vez que a invasão cultural, que relacionamos ao epistemicídio, deslegitima os conhecimentos dos sujeitos, deslegitimando-os/as como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, cultura e uma visão de mundo legítima. Quem transmite invade, pretende manter-se como única referência intelectual e moral para os demais grupos da sociedade. Se a missão social da extensão se pauta frequentemente pela transmissão de conhecimentos e essa esteja tão alinhada com a invasão cultural (Freire, 1979) e o epistemicídio (Carneiro, 2005), podemos suspeitar que essa missão seja uma das formas indiretas de enunciar a manutenção da ideologia da branquitude como lógica operativa da instituição para a extensão.

Se a primeira expressão traz a tona o silenciamento em torno da temática racial nas diretrizes e políticas para extensão, e a segunda advém da percepção de que a forma como a instituição concebe a extensão está vinculado à ideologia da branquitude, a terceira expressão se volta ao comportamento da burocracia institucional diante de projetos com concepções políticas, pedagógicas e sociais distintas. Sobretudo a como se reage (ou não reage) à demandas antirracistas trazidas pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR) em comparação com os outros núcleos criados no mesmo período.

Ao analisarmos os Atos da Reitoria, percebemos que foram criados três Núcleos dentro da estrutura do Decanato de Extensão em 2007: o Núcleo INTERFOCO, o Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR) e o Núcleo Projeto Rondon. Os Núcleos foram criados a partir de processos de articulação e pressão política de diferentes grupos, preveem tipos de atividades que correspondem a concepções divergentes de extensão, atendendo públicos distintos. O Interfoco atende à demanda por um tipo de prestação de serviço especializada, voltada à formação e aprimoramento profissional de professores. Já a atuação do NPIR era direcionada a comunidade interna da UnB, mas as suas ações não estavam bem definidas. O objetivo geral do projeto, que era “coordenar a elaboração, a implementação e o desenvolvimento de programas e ações de combate ao racismo e a xenofobia, bem como a promoção da igualdade racial no âmbito da Universidade de Brasília” (Universidade de Brasília, Ato da Reitoria N°759/2007, 2007, p. 1), tem elementos em comum com a concepção da Educação Popular de emancipação social de todos os envolvidos. Já o Núcleo Projeto Rondon incorpora valores advindos do universo militar – integração nacional, desenvolvimento regional, e encontra nele suporte não apenas ideológico, como também logístico, embora se utilize da infraestrutura e dos recursos da universidade.

Cada um deles é absorvido pela estrutura da extensão de uma forma. Dentre eles, o NPIR foi o Núcleo que teve menor duração no âmbito da DEX, sendo extinto em 2012. O Núcleo Interfoco permaneceu até 2017, e o Núcleo Projeto Rondon existe até os dias de hoje com apoio da instituição. Quando refletimos sobre o arco que envolve a criação e o desaparecimento do NPIR, muitas dúvidas vêm à tona: qual foi o impacto do Núcleo para as ações de extensão no período em que existiu? Quais das suas pautas foram absorvidas pela extensão? Ele se tornou outro órgão ou simplesmente desapareceu?

Constatar que há poucos sinais de repercussão do combate ao racismo a partir das decisões, resoluções e atos dos anos seguintes provoca a impressão de que as reivindicações do NPIR não foram escutadas. Dentro da cartilha produzida foram feitas propostas objetivas, factíveis, mas que não se efetivaram. A imobilidade institucional diante das propostas e das reivindicações do Núcleo remetem à falta de espaço para escuta dessas demandas apontada por Grada Kilomba (2021). Segundo Grada, não se trata de uma suposta falta de capacidade de sujeitos negros/as articularem discursos e propostas coerentes, tampouco do teor de seus discursos e iniciativas. O que está em jogo é o fato de que não há dentro dos espaços prestígio e poder, nos quais se tomam as decisões, quem os/as escute. Afirma a autora que “não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido” (Kilomba, 2021, p. 51). Mesmo quando as organizações negras e por direitos humanos conseguem um espaço dentro da instituição, mais especificamente dentro do decanato de extensão, as suas pautas, os seus discursos não reverberam e suas propostas não se concretizam pois não há interesse ou capacidade institucional de acolhê-las.

Em suma, podemos resumir em três as expressões de branquitude nos documentos analisados: (1) na ausência da temática racial nas políticas e diretrizes institucionais para a extensão. (2) Nas definições institucionais a extensão é encarada como aquela que irá estender os conhecimentos do ensino e da pesquisa. Como consequência, a extensão é vista como campo de transmissão de conhecimento, o que relacionamos à invasão cultural e ao epistemicídio. (3) Diante das demandas por elaborar ações de combate ao racismo e em prol da igualdade racial, identificamos a falta de compromisso dos órgãos de extensão da instituição. Sem conseguirmos rastrear se foram promovidos ações e projetos dessa natureza pelo Decanato de Extensão, percebemos que as organizações negras progressistas não foram reconhecidas como interlocutores e agentes legítimos. Comum a todas as expressões é a perspectiva racista de que o “eu”, nesse caso a comunidade universitária representada pela instituição, é superior a “outrem” – público alvo da extensão, em termos morais e, sobretudo, intelectuais. Esse “outrem” é muitas vezes considerado objeto da ação extensionista, sujeito passivo em quem o conhecimento transmitido irá ser depositado e essa perspectiva, por toda a bibliografia discutida e o material analisado, relacionamos à ideologia da branquitude e ao racismo institucional.

Considerações finais

A proposta deste texto foi refletir e discutir sobre a temática racial nos documentos institucionais para a extensão da universidade de Brasília. Iniciamos com uma ampla busca pelo debate racial em diversas publicações voltadas à regulação, apoio, divulgação e avaliação da extensão a nível nacional. Ao constatar que este era um não-tema, um assunto silenciado no âmbito das políticas nacionais de extensão, passamos a buscar pelo que é dito e feito em torno dos debates sobre raça e do combate ao racismo na UnB, uma das universidades pioneiras em adotar as ações afirmativas para as populações negra, indígena e de baixa renda. Nesse sentido, questionamos sobre os traços de branquitude nos documentos institucionais para a extensão na Universidade de Brasília, entre os anos 2000 e 2020.

Ao longo da apresentação das teorias sociais sobre raça que constituem o nosso aparato teórico, discutimos algumas contribuições que permitem analisar a suspeita ausência da temática racial nos documentos para a extensão. Os estudos críticos sobre branquitude investigam as relações raciais tomando como objeto o grupo social branco. Ao colocar este grupo em questão um leque de possibilidades de visualização das relações raciais em contextos não pronunciados vem à tona. Conceitos como racismo institucional (Souza, 2011), epistemicídio (Carneiro, 2005) e a ideia de empregar a branquitude como dispositivo analítico (Silva, 2018; 2021) despontaram como conceitos e ideias centrais para analisar as relações raciais na universidade, muito embora não tenham sido pensados para as especificidades da extensão. Nosso esforço foi de compor um arranjo teórico e metodológico que fosse o mais adequado possível para analisar as práticas documentais da extensão. A partir desse arranjo teórico tentamos captar e entender certos elementos da dinâmica das relações raciais na extensão tomando como foco os agentes institucionais que tem a capacidade de tomar decisões, criar definições e normas a respeito da extensão da Universidade de Brasília.

A escolha de focarmos na burocracia da extensão é fruto da percepção de que as disputas em torno do debate racial e do racismo movimentam afetos, frequentemente conflituosos, que se organizam em torno da defesa de um *modus operandi* institucional que é refratário a discutir seu racismo, embora, ou justamente porque se beneficie dele. As decisões e documentos produzidos pela burocracia institucional estão no coração desse *modus operandi*, uma vez que eles refletem as percepções da instituição sobre a raça e o racismo em determinado período histórico. Após buscarmos insistentemente

pelas referências sobre o tema em diferentes fontes e publicações nacionais e constatarmos o silenciamento em torno do debate racial nessas publicações, assim como nas políticas para a extensão na Universidade de Brasília, questionamos porque *não* se fala de raça e racismo. Focar na branquitude é uma forma de captar os porquês desse *não*, tencionando o silenciamento sistemático que faz força para se manter através de atos, decisões e regulamentos que organizam a extensão.

A branquitude aqui é mais que um conceito. Seguindo a proposta de Priscila da Silva (2018;2021) entendemos que pode ser um valioso dispositivo analítico que permite desvelar as relações raciais em contextos nos quais estão normatizadas, latentes. Com a pesquisa documental, constitui o nosso arcabouço metodológico através do qual tentamos olhar, escutar e perceber os documentos. O lugar que a branquitude ocupa como chave de análise emergiu do próprio objeto, cuja compreensão se mostrou mais desafiadora do que esperávamos. Os documentos produzidos pelos órgãos superiores da UnB têm uma linguagem técnica, cifrada, e visam um público específico de servidores técnicos e administradores dessa instituição. É como se estivéssemos tentando interpretar textos que tem uma lógica própria e – suspeitamos, não foram feitos para serem lidos e entendidos pelo público externo. Nesses documentos, que são referência para a extensão da UnB, não há menção à questão racial. A falta do debate racial somada à linguagem técnica e cifrada tornaram a sua análise desafiante. Mas, a partir dos instrumentos teórico-metodológicos, acessamos alguns indícios de como o alto escalão da instituição percebeu e agiu a partir da racialidade na extensão. Assim, ao analisar os documentos a partir de nossos conceitos-chave, procuramos vislumbrar, ainda que parcialmente, como percepções acerca da raça influenciam as definições sobre extensão propostas pelo Conselho Diretor da Fundação da UnB, o Conselho Universitário e certas gestões da Reitoria da Universidade de Brasília.

A partir dos procedimentos de leitura e análise dos documentos, algumas questões saltaram aos olhos, o que sistematizamos como principais resultados da pesquisa. Ficou explícito nos escritos que regulamentam a extensão que a transformação social é um dos principais objetivos previsto para a área, mas que está em contradição com as definições sobre a natureza e a classificação das ações de extensão. Essa contradição latente entre o que se enunciar querer através da extensão – a transformação social, ou a construção de relações mútuas entre a universidade e outros setores da sociedade, e os modos pelos quais se busca atingir esses objetivos, previstos na classificação dos tipos de ação, traz à

tona as disputas em torno da extensão. Conflitos que também estão presentes nas concepções de extensão, nas quais predominam as visões assistencialistas, mercadológicas e acadêmicas. Esses dois elementos nos recordam que a extensão não é sempre transformadora, e que deve-se buscar identificar quais as intenções reais dos projetos e agentes, aquelas que estão detrás de objetivos enunciados. Mesmo quando se vislumbra uma transformação social ou a construção de relações dialógicas, é importante definir como se pretende construí-la, quais são os fundamentos teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos das ações. Nesse sentido, a ausência de referências antirracistas que embasem a construção da transformação social enunciada acaba por miná-la, incorrendo no risco de reforçar os problemas que se busca combater.

A ausência do debate sobre relações raciais no regimento geral e na política de extensão da UnB, ambos de 2000, não é sinal de que esse debate não importe para a extensão da instituição. Pelo contrário, interpretamos esse silenciamento como indício de que a percepção sobre o tema está no campo normativo, ou seja, que a dinâmica das relações raciais, e o racismo, não foram questionados. Esse caráter encoberto, não-nomeado das relações raciais provavelmente aponta para a manutenção do racismo e de sua lógica nesse espaço social. Nessa chave, o silenciamento pode indicar que a branquitude tem papel relevante de manutenção do sentido das práticas desenhadas pela instituição. A ausência se torna, assim, a primeira expressão de branquitude tanto nas políticas para a extensão da UnB quanto nas normativas nacionais.

Certo, a temática racial estava ausente. De que outros modos poderíamos tentamos captar nas fontes a percepção institucional da racialidade? Decidimos analisar as definições sobre a natureza, objetivo e classificação das ações apresentados nos documentos. Essa tentativa passou por questionar termos, conceitos e definições que são tão comuns no arcabouço da extensão para, através desse processo, captar características das relações raciais que são particulares do campo, nos quais os termos relativos ao debate racial não estão evidentes, mas latentes. Assim, a percepção sobre a racialidade não se expressa necessariamente em atos de discriminação ou preconceito explícitos, mas pode embasar o sentido da relação entre extensionistas e público alvo, bem como os anseios e objetivos das ações desenhadas, permeando também os sentidos políticos de certos projetos. Dito de outro modo, buscamos captar como certas noções de racialidade e relações raciais, por vezes racistas, estão subentendidas, normalizadas e incorporadas no pensar e fazer extensionistas.

A principal tarefa da extensão para a instituição é estender os conhecimentos produzidos pelo ensino e pela pesquisa. Essa função, marcadamente acadêmica, está atrelada a atividades como prestação de serviços, realização de cursos e eventos de divulgação, programas e projetos. A tarefa de transferir conhecimentos e tecnologias produzidas na universidade estão dotadas de um sentido unilateral, na qual quem transfere decide sobre os conteúdos e as formas, que seriam recebidos passivamente pelos sujeitos do público alvo. A ideia de transferir tem muitas aproximações com a invasão cultural, de Freire (1979), para quem estender conhecimentos pressupõe a superioridade de quem transfere, e que são transferidos não apenas conhecimentos como também visões de mundo e cultura (Fraga, 2012). A invasão cultural de Freire relacionamos o epistemicídio (Carneiro, 2005). Pois estender visões de mundo, conhecimentos, tecnologias e uma perspectiva cultural pressupõe a inferioridade dos conhecimentos daqueles que os recebem, como também a inferioridade desses sujeitos como produtores de conhecimento legítimo. A transferência de conhecimentos, como tarefa central da extensão, está permeada de uma perspectiva racista da relação entre sujeitos que estendem o conhecimento e aqueles que o recebem. Essa hierarquização beneficia quem realiza as ações e os mantém como grupo de referência intelectual e moral. Portanto, na centralidade dada à transferência dos conhecimentos produzidos no ensino e na pesquisa, identificamos a segunda expressão de branquitude.

Nos Atos da reitoria de 2007 foram criados alguns Núcleos dentro do âmbito do Decanato de Extensão da UnB. Um deles foi o Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR), cuja tarefa central era promover ações em prol da igualdade racial e de combate ao racismo. Para além do seu ato de criação, não encontramos outros documentos que registrem os impactos do núcleo nas ações do Decanato de Extensão. Na revista de divulgação de extensão, a revista Participação, encontramos apenas uma propaganda do NPIR divulgando seus objetivos. A criação do NPIR foi fruto de uma ampla organização política e social de movimentos sociais internos e externos à universidade, como reação ao crime racista ocorrido em março de 2007. A única pauta do NPIR para a extensão não foi incorporada, “Extensão Universitária – Reforçar a estrutura de extensão universitária sobre a temática das relações étnico-raciais” (UnB, Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia na Universidade de Brasília, S/D, p. 9), embora o núcleo estivesse dentro do órgão responsável pela extensão da instituição, o DEX. Uma das pautas do NPIR, relativa à promoção de condições de acesso e permanência de cotistas foi incorporada

pelo Programa Afrotatidade, que realiza projetos de extensão que envolvem a temática racial, além de outras atividades voltadas ao ensino e à pesquisa. Houve, portanto, movimentos negros e por direitos humanos que denunciaram o racismo, falaram sobre a necessidade de estruturas institucionais para o acompanhamento das denúncias de racismo e xenofobia. Esses movimentos reivindicaram melhores condições de acesso e permanência para a população negra, indígena e africana na universidade (UnB, Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia na Universidade de Brasília, S/D). Mas essas vozes não foram escutadas dentro do âmbito institucional da extensão. Ou seja, houveram grupos articulados em torno da promoção da igualdade racial dentro da instituição, mas cujas ações se concretizaram fora da alçada do Decanato de Extensão. Mesmo nas versões atualizadas do regimento e da política institucional para a extensão não há menção ao debate racial, como já mencionamos. O Programa Afrotatidade, apesar de ter projetos duradouros, tem recursos escassos, o que compromete seu escopo de atuação.

Outros programas contam com o apoio e os recursos do Decanato de Extensão. Destacamos aqui o Projeto Rondon, que tem uma visão política e pedagógica muito particular, assistencial, patriótica e militar. Nesse sentido, há uma escolha por escutar, apoiar e incorporar algumas concepções de extensão no lugar de outras. A algumas é cedido apoio institucional e visibilidade, e à outras, não. As iniciativas da extensão que abordaram as relações raciais a partir de uma perspectiva crítica contaram e contam com pouco apoio institucional. Na falta de apoio e recursos da extensão para as iniciativas extensionistas antirracistas, identificamos a terceira expressão de branquitude.

Esses achados, que são tímidos perto das possibilidades trazidas pelo estudo das relações raciais na extensão, são as sementes que podemos oferecer ao campo de estudos. A realização desta pesquisa foi limitada pela impossibilidade de realizar trabalho de campo que gostaríamos no contexto da pandemia de COVID-19. Esse limite nos impeliu a analisar documentos, deixando de fora as práticas de extensão.

Vislumbramos alguns caminhos para futuras pesquisas se abrirem e gostaríamos de compartilhá-los para quem vier a seguir. O primeiro caminho é analisar os impactos das ações afirmativas na extensão. As cotas provocaram mudanças nos projetos de extensão, nos seus objetivos ou nas ações realizadas? Quais são as experiências dos estudantes ingressantes por cotas na extensão? Quais as concepções de extensão mais presentes em projetos de extensão antirracistas? Em termos de construção de políticas

que englobem ações afirmativas e extensão, o exemplo do Programa Afroatitude é interessante para pensarmos em possibilidades e limites. Um dos aprendizados é que as atividades de extensão podem ser aliadas à permanência dos estudantes, garantindo bolsas e também espaços de encontro, acolhimento e construção de relações mais afetuosas e significativas com outros grupos da sociedade. Na minha experiência, a extensão deu muito sentido à minha formação e estadia na universidade. Creio que isso também seja permanência.

Em relação à curricularização da extensão, é evidente que a extensão será muito mais praticada e conhecida. A questão é como fazê-lo. Qual extensão está sendo incorporada? De que forma os profissionais, docentes e funcionários, estão sendo instruídos para incorporar essas atividades à suas rotinas, já sobrecarregadas? É possível curricularizar a extensão sem banaliza-la? Como podemos pensar em diretrizes antirracistas para a extensão, evitando assim que a transferência de conhecimentos, dominação, a invasão cultural e o epistemicídio se tornem a regra?

É necessário e mesmo urgente que as diretrizes e políticas nacionais para a extensão incorporem as pedagogias antirracistas, metodologias desenvolvidas a partir da dialogicidade e considere as contribuições das teorias sociais sobre relações raciais. Quando acontecerá o primeiro encontro nacional do FORPROEX voltado ao antirracismo, com interlocução com os movimentos negros e indígenas? Quando faremos encontros do tipo para rever a política de extensão nas nossas universidades? Temos muito a aprender e construir, muitas pessoas a escutar, e o caminho é longo, mas é preciso dar os primeiros passos.

Referências

Documentos da Universidade de Brasília

CONSELHOR DIRETOR DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução do Conselho Diretor da FUB N. 015/2000, 14 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, n. 80-E, de 25 de abril de 2001. Brasília, DF. Disponível em: https://atom.unb.br/uploads/r/fundacao-universidade-de-brasilia/f/3/0/f3074d5d4a281f412e7dca66aac3672ae773cb32a54ef0ae159179a17fa25121/Resolucao_do_Conselho_Diretor_2000_015.pdf. Último acesso em 20 jan. 2024.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNB. Resolução do Conselho Universitário N° 22/2000. Política de Extensão, 28 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.dex.unb.br/normasepublicacoes/category/13-resolucoes-da-unb?download=163:resolucao-do-conselho-universitario-n-22-2000&start=20>. Último acesso em 20 jan. 2024.

REITORIA. Ato Reitoria N. 497/2007, de março de 2007. Cria, na estrutura organizacional do Decanato de Extensão, o Centro Interdisciplinar de Formação Continuada (INTERFOCO), constitui o se Comitê Gestor e dá outras providências, 07 de março de 2007. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.dex.unb.br/normasepublicacoes/category/11-atos-da-unb?download=650:ato-da-reitoria-n-497-2007&start=20>. Último acesso em 29 de jan. de 2024.

REITORIA. Ato da Reitoria N. 759/2007. Cria o Núcleo de Promoção da Igualdade Racial, vinculado ao Decanato de Extensão, 08 de maio de 2007. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.dex.unb.br/normasepublicacoes/category/11-atos-da-unb?download=143:ato-da-reitoria-n-759-2007&start=20>. Último acesso em 29 de jan. de 2024.

REITORIA. Ato da Reitoria N. 1.250/2007. Cria o Núcleo Projeto Rondon no âmbito do Decanato de Extensão, 21 de agosto de 2007. Disponível em: <https://www.dex.unb.br/normasepublicacoes/category/11-atos-da-unb?download=145:ato-da-reitoria-n-1250-2007&start=20>. Último acesso em 29 de jan. de 2024.

REITORIA. Ato da Reitoria N. 113/2012. Estabelece a estrutura organizacional do Decanato de Extensão (DEX) da Universidade de Brasília, as competências do Decanato, da Câmara, da Secretaria da Câmara, da Assessoria, da Secretaria de Apoio Administrativo, das Diretorias e suas Coordenadorias e dá outras providências, 09 de outubro de 2012. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.dex.unb.br/normasepublicacoes/category/11-atos-da-unb?download=146:ato-da-reitoria-n-1113-2012&start=20>. Último acesso em 29 de jan. de 2024.

REITORIA. Resolução da Reitoria N. 0156/2012. Institucionaliza o Programa Afroatidade destinado ao acolhimento, permanência e qualificação de estudantes socioeconomicamente vulneráveis ingressos na UnB por meio do sistema de cotas raciais, 19 de dezembro de 2012. Brasília, DF. Disponível em: https://sdh.unb.br/images/Documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_da_reitoria_N.0156-2012_-_afroatidade-compactado.pdf. Último acesso em 29 de jan. de 2024.

REITORIA. Ato da Reitoria N. 0976/2017. Extingue a Diretoria de Capacitação e Formação Continuada (INTERFOCO) do Organograma do Decanato de Extensão, 08 de agosto de 2017. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.dex.unb.br/normasepublicacoes/category/11-atos-da-unb?download=752:ato-da-reitoria-0976-2017-extingue-a-interfoco-pdf>. Último acesso em 29 de jan. de 2024.

Bibliografia

ABREU, J. "Ocupa e Resiste: 15 anos do movimento que derrubou o reitor da UnB". **Metrópolis**. Brasília/DF. 03/10/2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/ocupa-e-resiste-15-anos-do-movimento-que-derrubou-reitor-da-unb>. Acesso em 29 nov. 2023.

ALMEIDA, M de. Racismo acadêmico e seus afetos. **História: Questões & Debates**, v. 69, n. 2, p. 96-109, 2021.

_____. Corporeidades Negras em Risco: O Racismo Acadêmico e seus Afetos. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 25, p. 42-50, 2020.

ALVES, G. **2º Fórum da Rede de Polos de Extensão integra comunidade e universidade**. 11/12/2023. Notícias, Decanato de Extensão UnB. Disponível em: <https://www.dex.unb.br/noticias/1121-2-forum-da-rede-de-polos-de-extensao-integra-comunidade-e-universidade>. Último acesso em 19 jan. 2024.

ALVES, B. G *et al.* **Identidade e ensino da cultura afro-descendente em escolas pública na Zona da Mata Mineira**. Rio de Janeiro. Revista Interagir: Pensando a Extensão, n. 13, p. 53-58, jan./dez. 2008.

AMORIM, W. L.; SILVA, J. A. M. **A Reforma do Ensino Superior e as Políticas de Extensão Universitária**. Revista Cataventos, Ano 5, N. 01, Universidade de Cruz Alta, 2013.

BAPTISTA, M. das G. de A.; PALHANO, T. R. (orgs). **Educação, Extensão Popular e Pesquisa: Metodologia e Prática**. 1º ed. João Pessoa, PB: UFPB, 187 p. 2011.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, p. 25-58, 2002.

BRASIL, **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em 17 ago. 2023.

BRASIL, **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Nº 169, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.html. Acesso em 01 jul 2023.

BRASIL, **Lei Nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Nº 250, 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1

Acesso em 01 jul. 2023.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)**. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação, Mestrado em Sociologia. Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais. Coimbra: Universidade de Coimbra. 2008.

_____. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. 290 p. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Araraquara. 2014.

CARNEIRO, A. S.; FISCHMANN, R. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo), 2005.

CARONE, I. BENTO, M. A. S. (orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 1ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CECHINEL, A.; FONTANA S. A. da P.; GIUSTINA K. P. D.; PEREIRA, A. S.; PRADO S. S. do. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, UNESC, Criciúma. v. 5, n. 1, 2016.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN), **O perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal**, Brasília/DF, 2020.

Deputada fará relatório sobre incêndio em moradias da UnB. **Câmara dos Deputados**. Brasília/DF. 28/07/2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/96855-deputada-fara-relatorio-sobre-incendio-em-moradias-da-unb/>. Acesso em 20 nov. 2023.

ESPÍRITO SANTO, M. P. B. do. **Racismo e debate nas redes sociais: o caso da Iemanjá branca da Farm**. 2016. 107f. Monografia em Comunicação Social. Rio de Janeiro: Faculdades Integradas Hélio Alonso. 2016.

FCA UNICAMP, **Concurso Público Edital 03/2021**, 1 vídeo (6h39m42s), Campinas: UNICAMP, 2022, disponível em: <https://www.youtube.com/live/0ShFzrZOpox?feature=share>. Acesso em 07 ago. 2023.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes (volume 1) - O legado da raça branca**. Prefácio Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. 5ª ed. Editora Globo, 2008.

FRAGA, L. S. **Extensão e transferência de conhecimento: as incubadoras tecnológicas de cooperativas populares**. 2012. 242 p. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. 2012.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, Vron (org.) **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond. 2004. p. 307-338.

FREITAS, J. B; PORTELA, P. E.; FERES JÚNIOR, J.; BESSA, Á.; NASCIMENTO, V. Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2013-2018). **Levantamento das Políticas de Ações Afirmativas (gema)**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos: Geema. Disponível em: https://www.uerj.br/uerj_tags/acao-afirmativa/. Acesso em 20 jul. 2021.

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, S. de M. Desafios da Extensão Universitária na Contemporaneidade. **Revista Conexão**, vol. 7, núm. 1, enero-junio, pp. 8-15, 2011.
- HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- Hooks, b. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed., Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- Invasões Histórias. **Universidade de Brasília**. S/D. História. Disponível em <https://unb.br/a-unb/historia/633-invasoes-historicas?menu=423>. Último acesso 27 set. 2023.
- JEZINE, E. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess. Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.
- KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. CIAIQ2015, v. 2, 2015.
- Médico da Unicamp diz que cotas é "trocar cérebro por nádegas"; reitoria repudia declarações. **Carta Campinas**. 02/06/2017. Economia e Política, Manchete. Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2017/06/x-medico-da-unicamp-diz-que-cotas-e-trocar-cerebro-por-nadegas-reitoria-repudia-declaracoes/>. Último acesso em 19 agos. 2023.
- MEIRELES, I.; MÁXIMO, F. B. Projeto Quilombo: Pensando a Prevenção em um País Multiétnico e Multicultural. **Interagir: Pensando a Extensão**, n. 11, p. 133-136, jan./jul. 2007.
- MINISTÉRIO DA DEFESA, **Realizar Projeto Rondon**. S/D. Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/servicos/Realizar-Projeto-Rondon>. Acesso em 16 nov. 2023.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Resolução Nº 17 de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018. Ed. 243. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em 07 ago. 2023.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Proext-Apresentação**, S/D. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487/proext-apresentacao. Acesso em 27 jun. 2023.
- MORAES, C. R. A Extensão Universitária e a Resistência Negra na Universidade de Brasília. **Revista Participação** (UnB), Nº 31, p. 11-25, novembro 2018.
- MORENO, A. C. USP aprova cotas raciais e de escola pública na Fuvest pela primeira vez na história. **Portal G1**. 04/07/2017. Educação. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/usp-aprova-cotas-raciais-e-de-escola-publica-na-fuvest-pela-primeira-vez-na-historia.ghtml>. Último acesso em 22 set. 2023.
- MÜLLER, T. M.P.; CARDOSO, L. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris Editora, 2017.

NOGUEIRA, M. das D. P.; MIRANDA, L. T. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus/AM, 2012.

NOGUEIRA, M. das D. P. (org). **Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão**, Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013.

PASSOS, A. H. I. Varrendo A Sala Para Levantar Poeira: O Branco Numa Aula Sobre A História E Cultura Afrobrasileira. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 223-251, 2014.

PIMENTEL, G. A. **Universidade e Políticas de Extensão no Brasil do Governo Lula: Período de 2003 a 2010**, 2015. 281 p. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PROGRAMA AFROATITUDE, Secretaria de Direitos Humanos da UnB, disponível em: <https://sdh.unb.br/index.php/afroatitude>. Acesso em 10 jan. 2024.

Revista Participação (UnB), Edição Especial, nº 30, **Projeto Rondon Comemora 50 anos**. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/issue/view/1582/part2017>. Acesso em 18 dez. 2023.

Rixa com Africanos pode ser causa de incêndio na UnB. **Portal G1**. 30/03/2007. Notícias. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,AA1505710-5598,00-RIXA+COM+AFRICANOS+PODE+SER+CAUSA+DE+INCENDIO+NA+UNB.html>. Último acesso em 21 nov. 2023.

ROGRIGUES, F. S., Marechal Rondon e a Trajetória de um Militar Sertanista na Primeira República Brasileira: Investigação sobre a Intervenção do Estado e o Processo Civilizador da População Indígena. **Estudos Ibero-Americanos**, vol. 43, núm. 1, pp. 122-134, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1346/134650104010/html/>

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. In. TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Ed. UEM, p.101-120, 2011.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Veneta, 2020.

SCHUCMAN, L.; CARDOSO, L. Apresentação dossiê branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 05-07, 2014.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.

SILVA, P. E. da. O Conceito de branquitude: Reflexões para o campo de estudos. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Orgs. CARDOSO, L.; MULLER, T. Curitiba/PR: Editora Appris. 2017. Pgs. 19 a 31.

_____. **As origens da USP: raça, nação e branquitude na universidade**. Editora Appris, 2020.

SILVA, P. E. da; PASSOS, A. H. I. Expressões da Branquitude no Ensino Superior Brasileiro. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 230, p. 03-24, 2021.

SILVA, T. Texto para discussão 2569/ **Ação Afirmativa e População Negra na educação Superior: Acesso e Perfil Discente**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: Ipea. 2020.

SOUZA, A. S. de. Racismo Institucional: para compreender o conceito. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 1, n. 3, p. 77-88, 2011.

SUWWAN, L.; ROSSITER, P. Moradia de africanos na UnB são atacadas. **Folha de São Paulo**. 29/03/2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2903200709.htm>. Acesso em 20 nov. 2018.

TAVARES, M. das G. Ms. **Extensão Universitária: novo paradigma de universidade**. Maceió, AL: Editora da UFAL, 1997. 235p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, **Pesquisa da Uerj sobre universidades públicas aponta maior presença de ações afirmativas nas federais**, Rio de Janeiro, S/D. Disponível em: https://www.uerj.br/uerj_tags/acao-afirmativa/, último acesso em 07/08/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, **Histórico Nacional Projeto Rondon**, S/D. Disponível em: <https://rondon.ufpa.br/index.php/historico-nacional>. Acesso em 19 agosto de 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Subsérie Atos - Atos da Reitoria, S/D. Disponível em: <https://atom.unb.br/index.php/atos-da-reitoria-3>. Acesso em 15 nov. 2023.

ZANARDI, C. "É uma cicatriz que incomoda", diz docente alvo de racismo na Unesp. **Folha de São Paulo**, 28/07/2015. Minha História. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/07/1661225-e-uma-cicatriz-que-incomoda-diz-professor-alvo-de-racismo-em-universidade.shtml>. Último acesso em 03 de out. de 2023.

Anexos



UnB DIZ NÃO AO
RACISMO
EU TAMBÉM

Foto: Rivaldo Aguiar

Núcleo de Promoção da Igualdade Racial da UnB

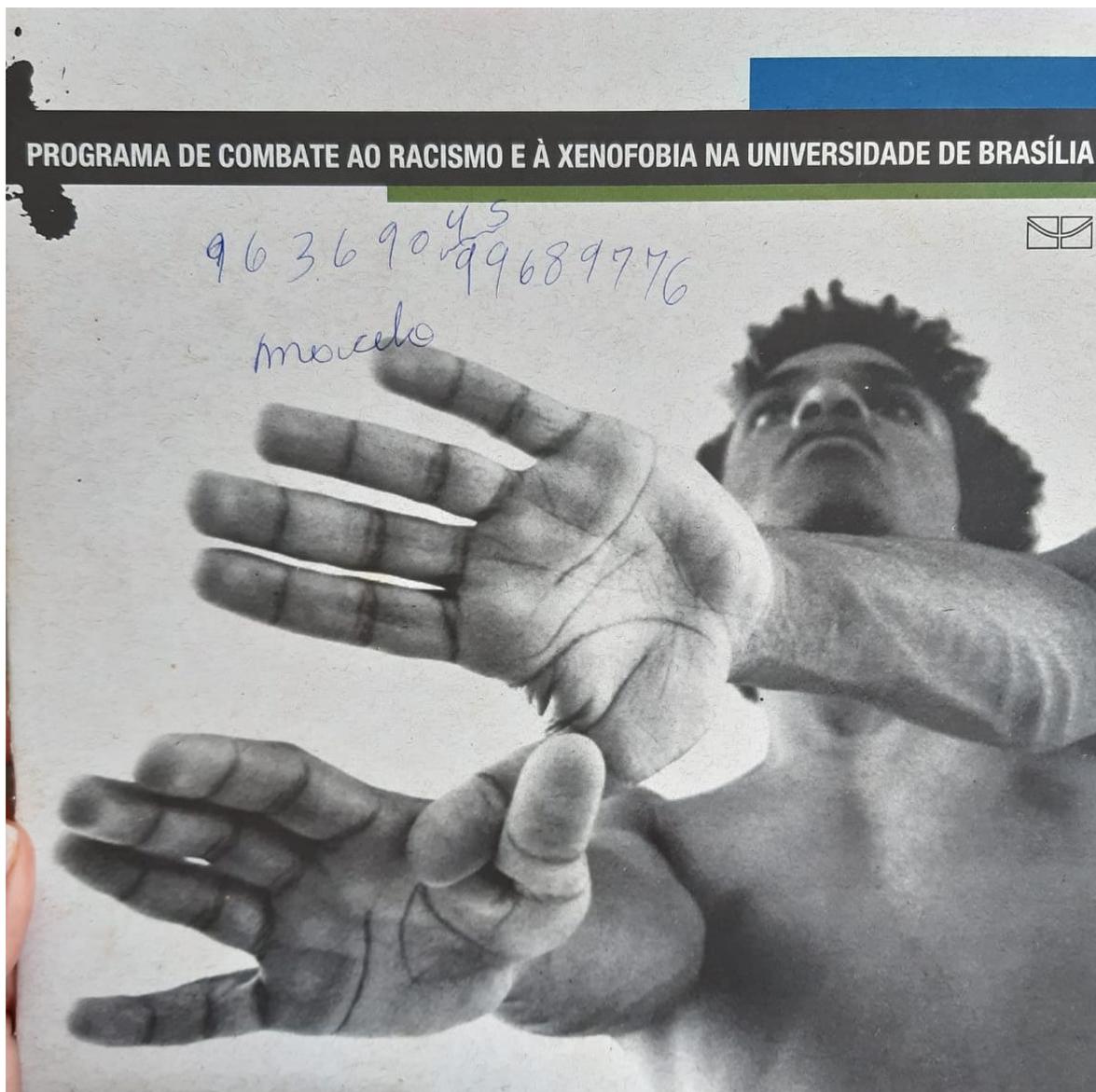
O NPIR, a partir da elaboração do Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia, promove ações que consolidam este programa e que passa pelo reconhecimento, valorização e afirmação da diversidade étnico-racial no âmbito da UnB, na busca da construção de uma sociedade orientada para a não-discriminação e para a maior plenitude de direitos.

Participe de nossas ações, maiores informações:
www.igualdade racial.unb.br

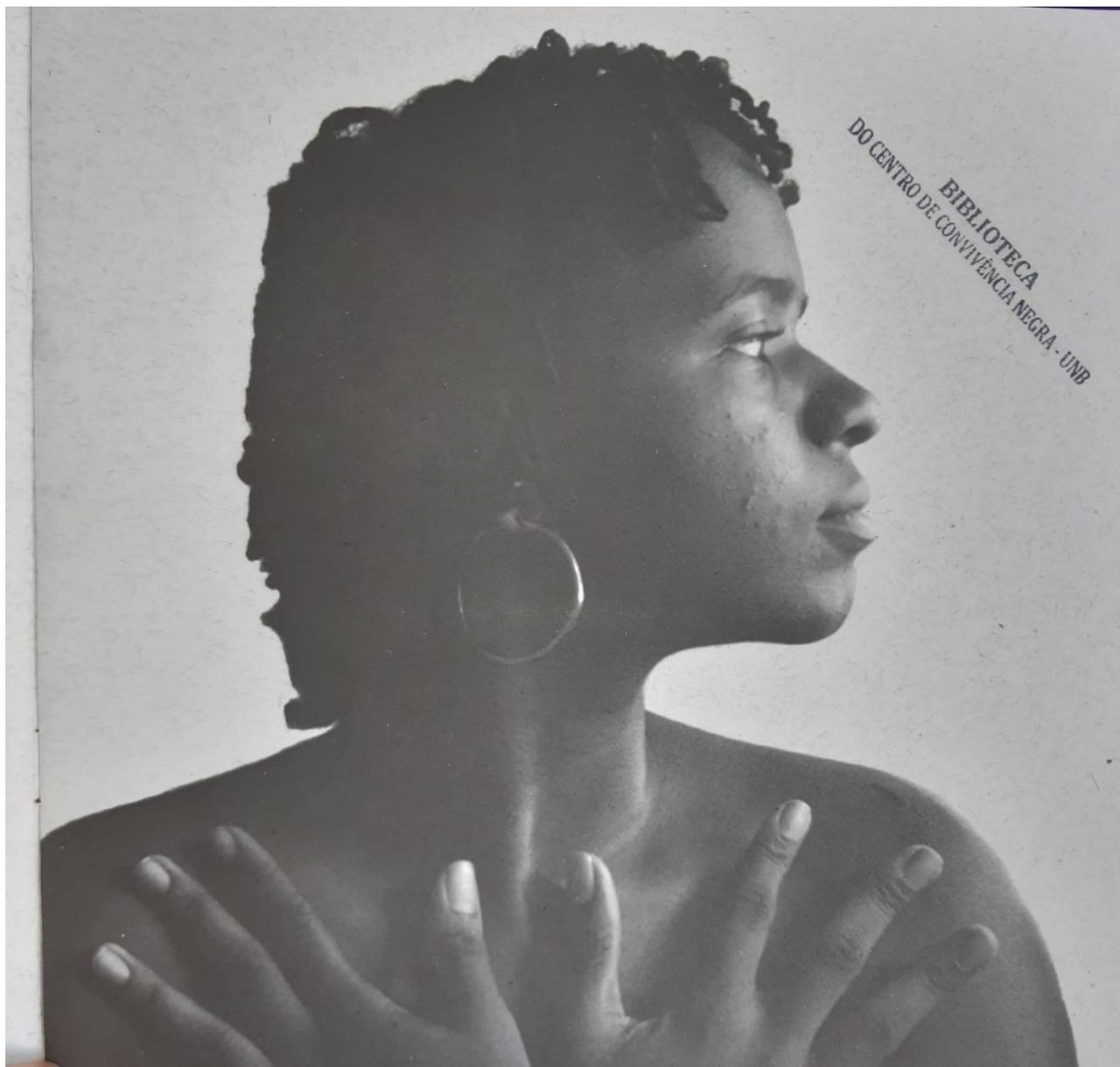
UnB | DEX

Anexo 1: Propaganda do Núcleo de Promoção da Igualdade Racial da UnB. Fonte: Revista Participação do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, Ano 8, nº 13 outubro de 2008.

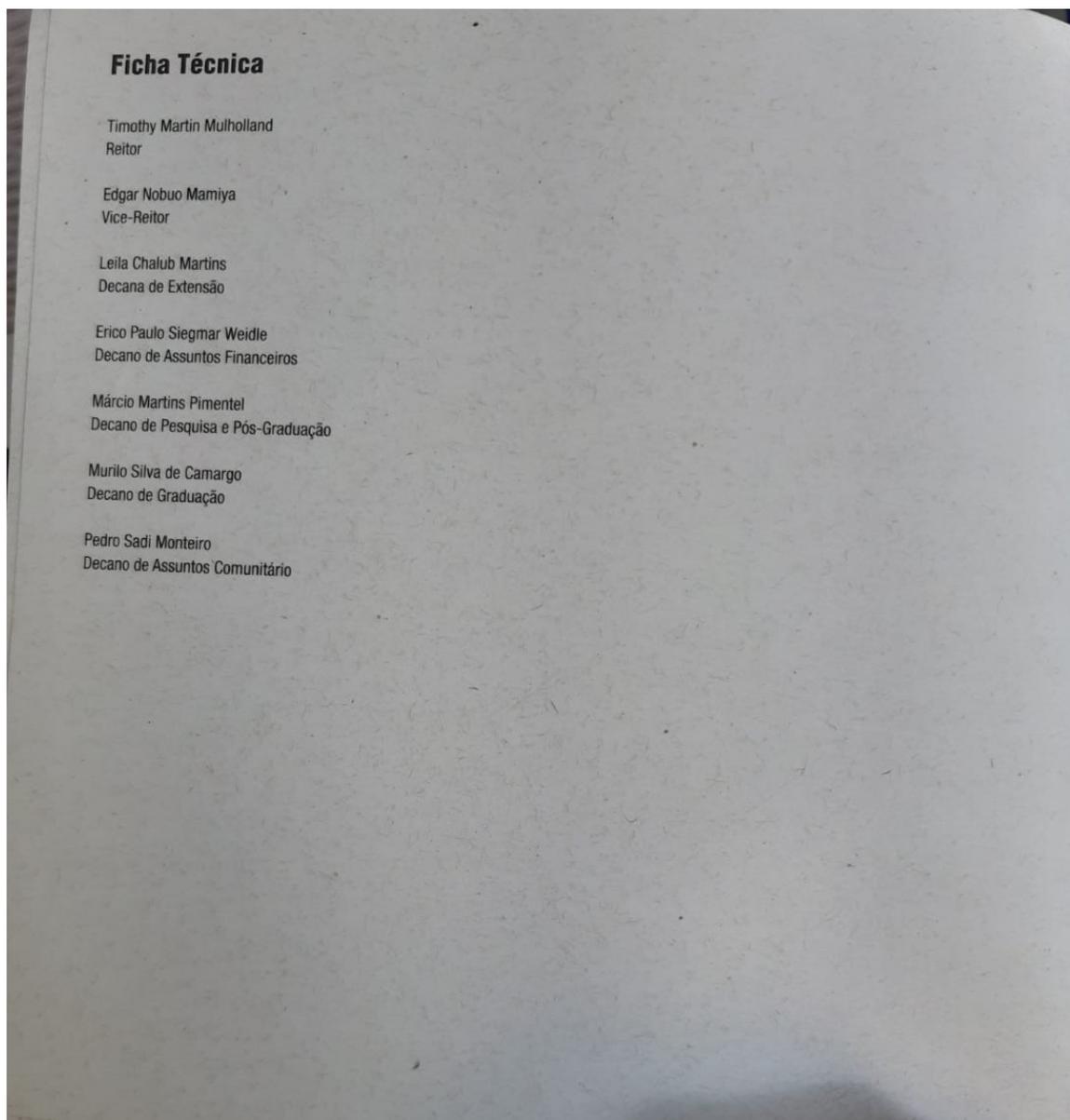
Fotos da Cartilha do Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia da Universidade de Brasília.



Anexo 2: Capa do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p.1, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.



Anexo 3: Contracapa do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p.2, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.



Anexo 4: Ficha Técnica do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p.3, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.

Apresentação

Nas últimas décadas as desigualdades étnico-raciais assumiram lugar de destaque nos debates sobre a sociedade brasileira. Vários diagnósticos das condições de vida da população foram publicados por órgãos públicos, organizações não governamentais e universidades, traduzindo quantitativa e qualitativamente as disparidades entre os índices de desenvolvimento humano entre brancos e negros. Eles revelam que a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos ocorrida no país durante o século passado, não foram sentidas pela parcela da população de ascendência africana, ao contrário, as políticas públicas universais mantiveram vantagens e privilégios para a maioria da parcela branca da população brasileira.

A partir dessa constatação, políticas de ações afirmativas passaram a ser implementadas pelo governo para superar a exclusão e o alijamento desses indivíduos em todas as áreas da vida social.

O desafio era desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial cultural de gênero, social e regional.

Na educação superior os debates e as ações se justificaram diante da constatação de que a universidade brasileira é um espaço de formação de profissionais de maioria esmagadoramente branca, valorizando assim apenas um segmento étnico na construção do pensamento social, de maneira tal que limita a oferta de soluções para os problemas de nosso país. O que a pesquisas do INEP sobre as representações raciais nas instituições federais de educação superior, reafirma, apresentando os campi das universidades públicas, constituído de 72% de estudantes brancos, contra 26% de estudantes negros (somatória de pretos e pardos). Desigual até em relação a composição da população brasileira formada por 52% de brancos, contra os 47% de negros.

Vítimas de várias perseguições racistas, negros e negras sempre enfrentaram enormes dificuldades para chegarem e permanecerem nas universidades. Desde a formação das instituições de ensino superior no Século XIX, jamais houve um projeto que garantisse o acesso em massa da população negra à academia.

HENRIQUES, Ricardo. Texto para Discussão n. 807, Brasília: IPEA, jul.2001.
NISTOFF, Diivo. Dados da Educação Superior Brasileira. Apresentação no Seminário Ações Afirmativas do MEC, INEP, 2004.

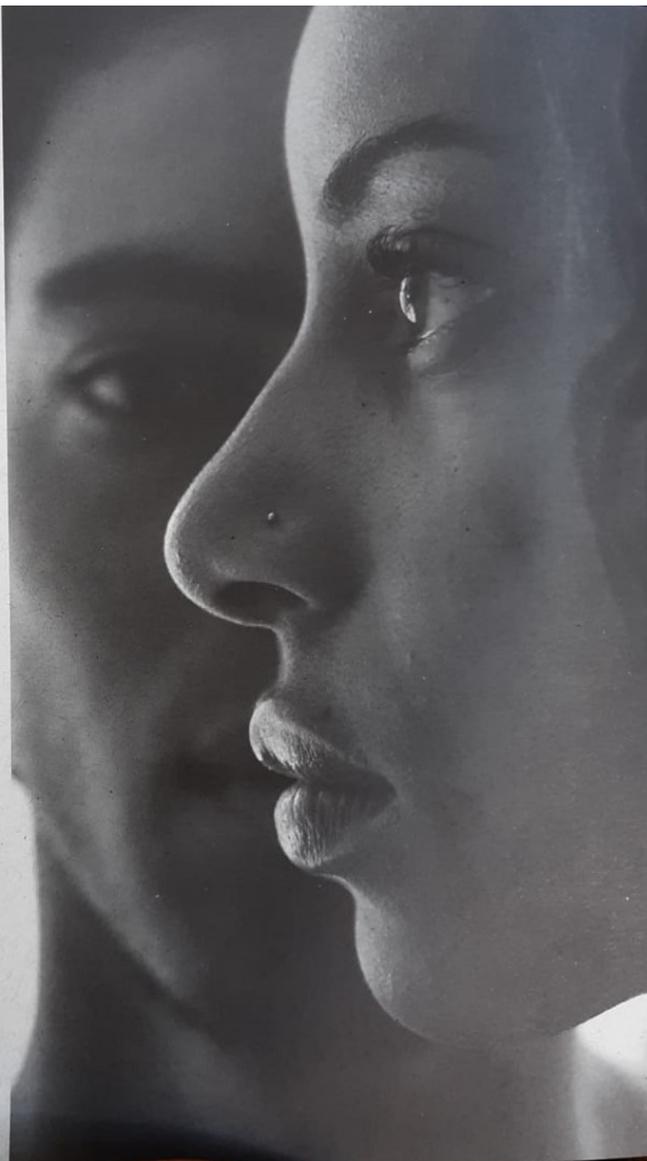
Anexo 5: Apresentação do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p.4, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.

Universidade de Brasília e a Promoção da Equidade

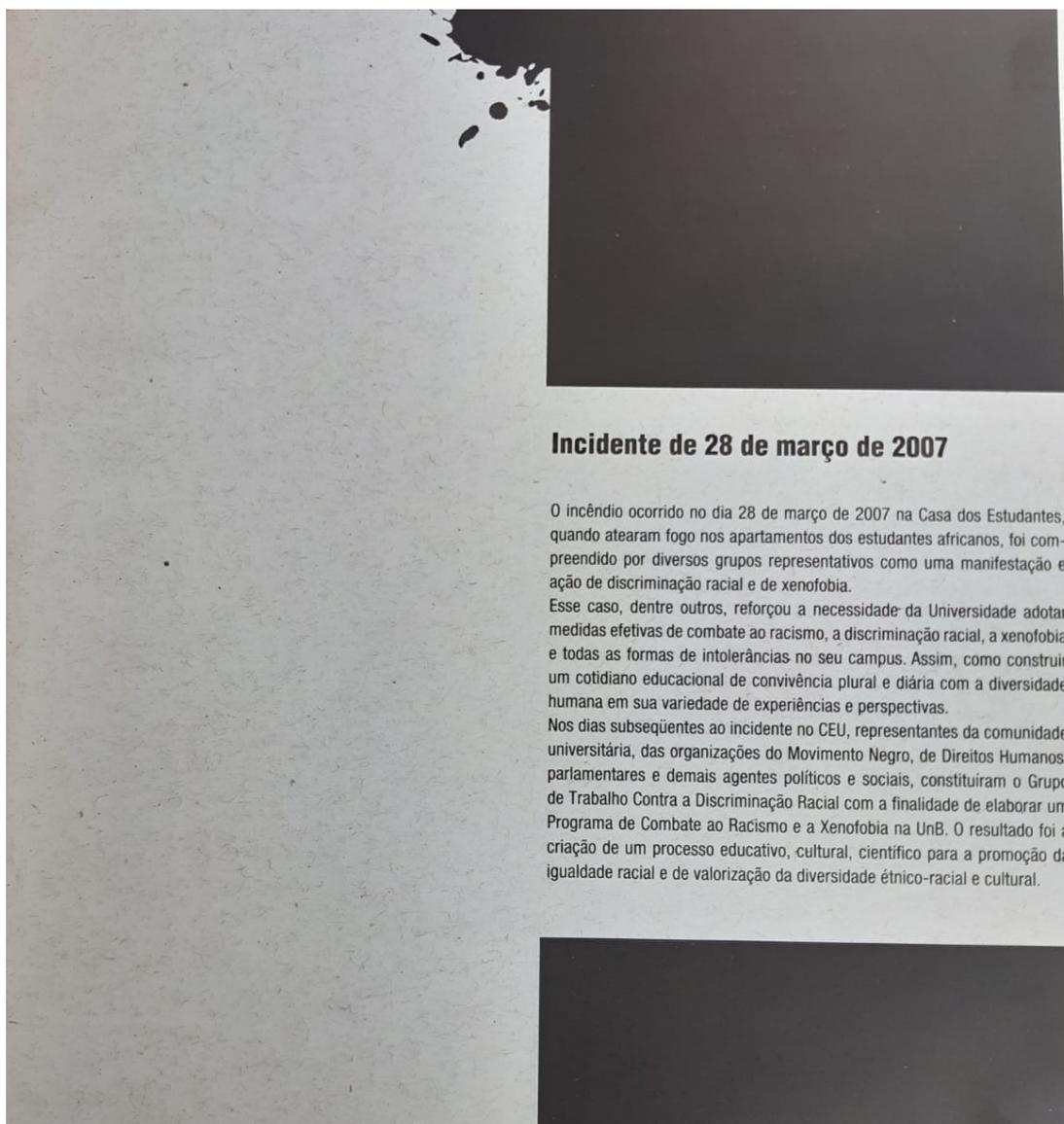
A Universidade de Brasília - UnB comprometida com a democratização do acesso à Educação Superior tem-se pautado pela definição e adoção de políticas e programas voltados para a maior permeabilidade, em seu corpo discente, das diferenças que caracterizam nossa sociedade. Assim instituiu o Programa de Avaliação Seriada - PAS e o Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial, que instituiu o Sistema de Cotas para Negros e o acesso à Universidade para os povos indígenas.

A UnB foi a primeira universidade pública federal a romper com essa lógica segregacionista e inovar em nível institucional, ao congregar os esforços históricos das organizações do Movimento Negro em uma prática de transformadora, instituindo as políticas de ações afirmativas, entre elas as cotas raciais, que comprometem-se com a promoção de grupos não atingidos pelas políticas de caráter universal, em nome da efetivação do princípio constitucional de igualdade.

Dessa forma, a Instituição reconhece que não basta permitir o acesso ao ensino superior de negros e indígenas para superar as desigualdades raciais, mas que é preciso garantir que esses tenham condições de permanência na Universidade com qualidade até a conclusão do curso. A Universidade de Brasília reconhece também que outras ações afirmativas devem ser adotadas para reverter o tensionamento étnico-racial que ocorre na sociedade e que são reproduzidos em seus espaços.



Anexo 6: Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p. 5, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.



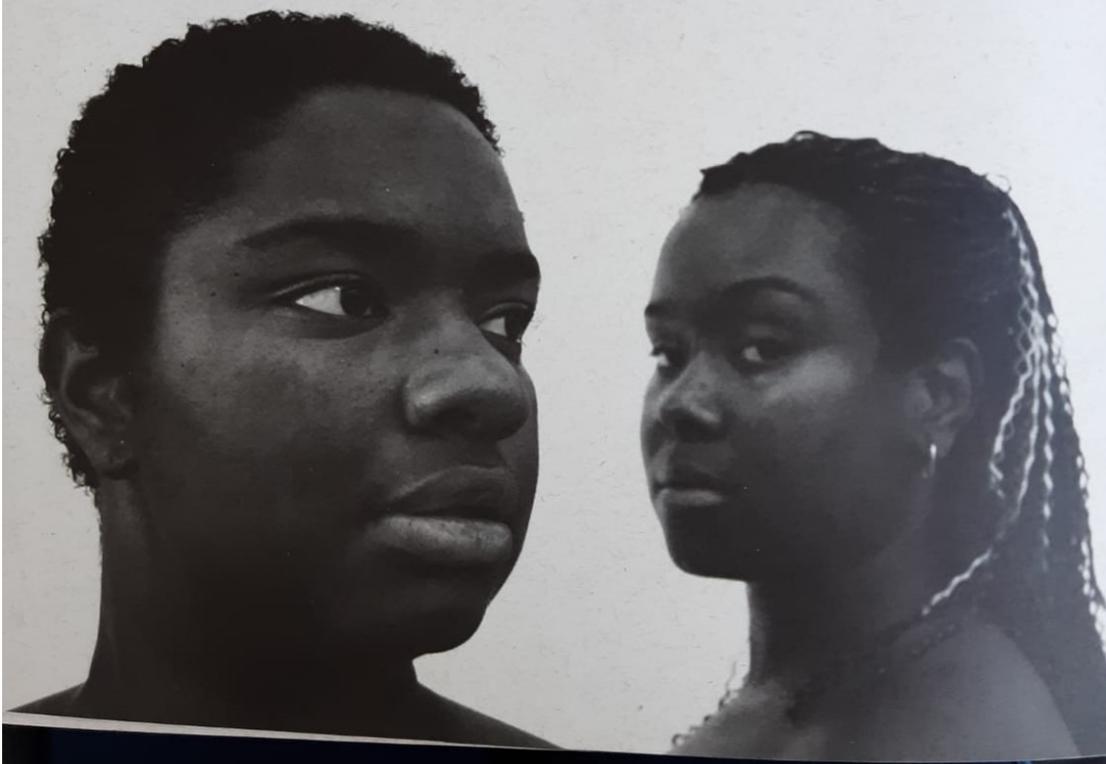
Anexo 7: Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p. 6, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.

Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na UnB

É o resultado das reflexões do Grupo de Trabalho Contra a Discriminação Racial da UnB que reuni um conjunto de instrumentos, medidas e ações voltado ao estabelecimento de um processo educativo, cultural, científico e político contínuo de modo a identificar, avaliar e enfrentar a vigência do racismo e da xenofobia nos vários espaços da Universidade.

Integrar e ratificar o valor dos três pilares que sustentam o saber acadêmico – Ensino, Pesquisa e Extensão – ao apresentar, estimular e desenvolver saídas criativas e inovadoras para a superação das desigualdades étnico-raciais buscando introduzir uma educação anti-racista.

Não é demais ressaltar que todo o trabalho aqui proposto pressupõe a troca democrática e a incorporação reconhecida dos saberes já sistematizados, em especial aqueles produzidos pelos sujeitos político-sociais diretamente envolvidos com o combate e a superação do racismo no Brasil, oriundos das organizações do Movimento Negro, dos organismos e entidades de Direitos Humanos e outros intelectuais vinculados.



Anexo 8: Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p. 7, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.

Objetivos

Geral:

Contribuir para a formulação e implementação de um processo educativo, cultural, científico de combate ao racismo e à xenofobia e de promoção da igualdade racial na Universidade de Brasília.

Específicos:

- Sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito da vigência do racismo e da xenofobia;
- Capacitar a comunidade universitária no reconhecimento dos mecanismos do racismo e da xenofobia;
- Elaborar estruturas institucionais para o acompanhamento de denúncias de racismo e de xenofobia;
- Reforçar as condições de acesso, de permanência e de integração prioritariamente dos estudantes afro-brasileiros, africanos e indígenas na Universidade.

BIBLIOTECA
DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA NEGRA - UNB

Metodologia de Trabalho

O Programa será formado por atividades e planos de ação, elaborados e desenvolvidos pelos setores da Universidade. Visa o envolvimento da comunidade universitária com ações definidas a partir dos objetivos específicos do Programa conjugados com as áreas de conhecimento de cada unidade acadêmica a ser executado a curto, médio e longo prazo definidos em metas, estratégias para execução, monitoramento e avaliação para o seu cumprimento.

Anexo 9: Objetivos e Metodologia de Trabalho do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p. 8, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.

Ações

Seminários: "UnB sem Racismo!": Seminários de reflexão sobre o racismo, xenofobia, relações étnico-raciais e ações afirmativas confrontando as experiências das diversas áreas do conhecimento.

Planos de ação: Visando a valorização do processo de gestão democrática, os planos de ação deverão ser elaborados por todos os setores da Universidade a partir de Grupos de Trabalhos especialmente criados para elaborar e implementar as ações de promoção da igualdade racial. Esse grupo de trabalho será um ponto focal, formado por docentes, discentes e técnicos administrativos, sensibilizados ou não na luta contra o racismo.

Site "IGUALDADE RACIAL" - ambiente virtual para divulgação e discussão sobre a temática das relações étnico-raciais;

Cursos de Educação Anti-Racista à distancia ou presencial para estudantes e técnicos administrativos da UnB e professores da rede pública do DF;

Ouvidora – criação de um canal de atendimento, suporte e encaminhamento de denúncias sobre todas as formas de discriminação ocorridos na Universidade.

Extensão Universitária – Reforçar a estrutura de extensão universitária sobre a temática das relações étnico-raciais.

Iniciação Científica – Reforçar a estrutura de iniciação científica na temática das relações étnico-raciais

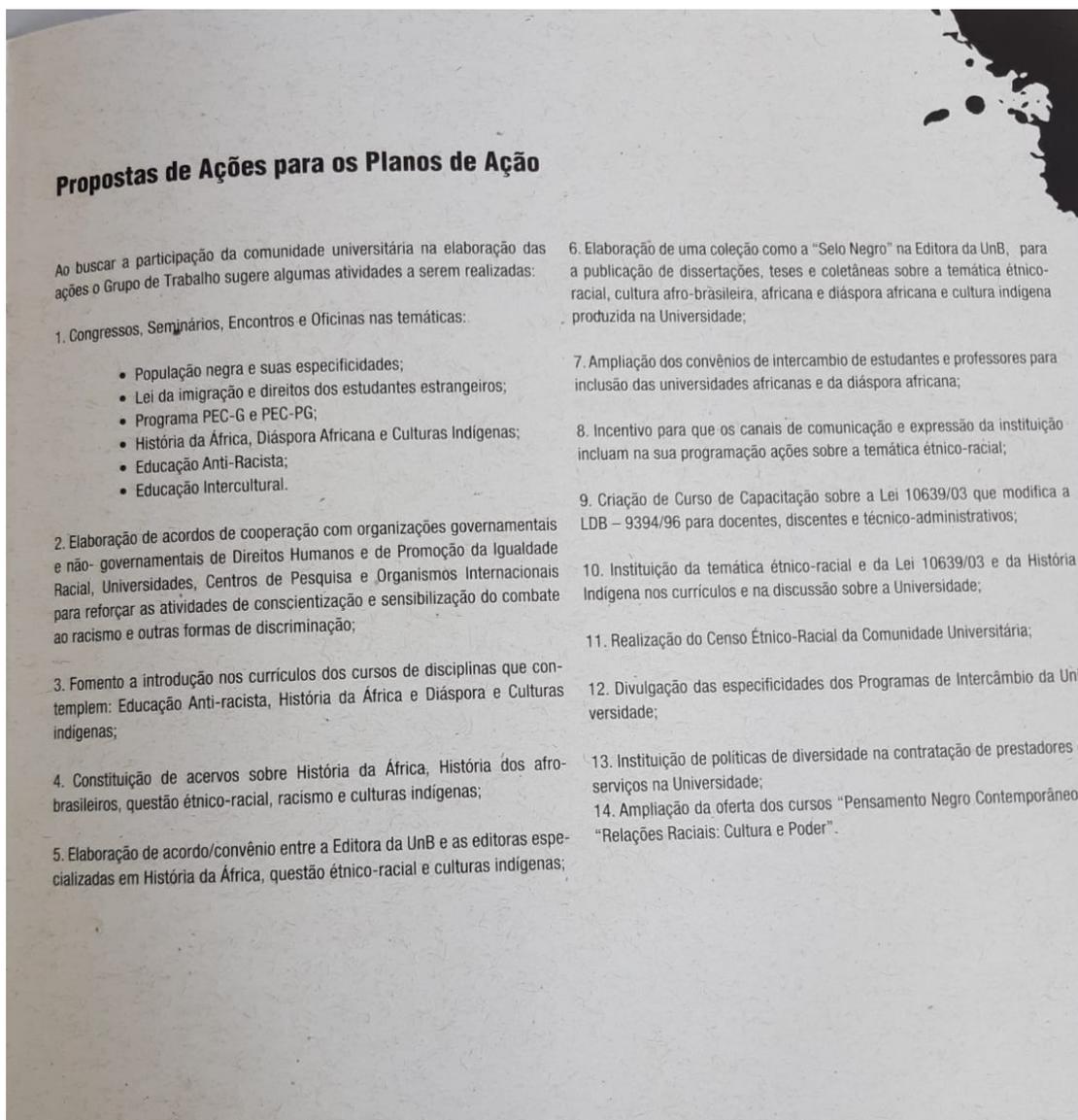
Permanência - Disponibilizar infra-estrutura e logística organizacional para estudantes afro-brasileiros, africanos e indígenas;

Casa da África – Criação de centro de estudos e pesquisas sobre as culturas africanas e sua diáspora.

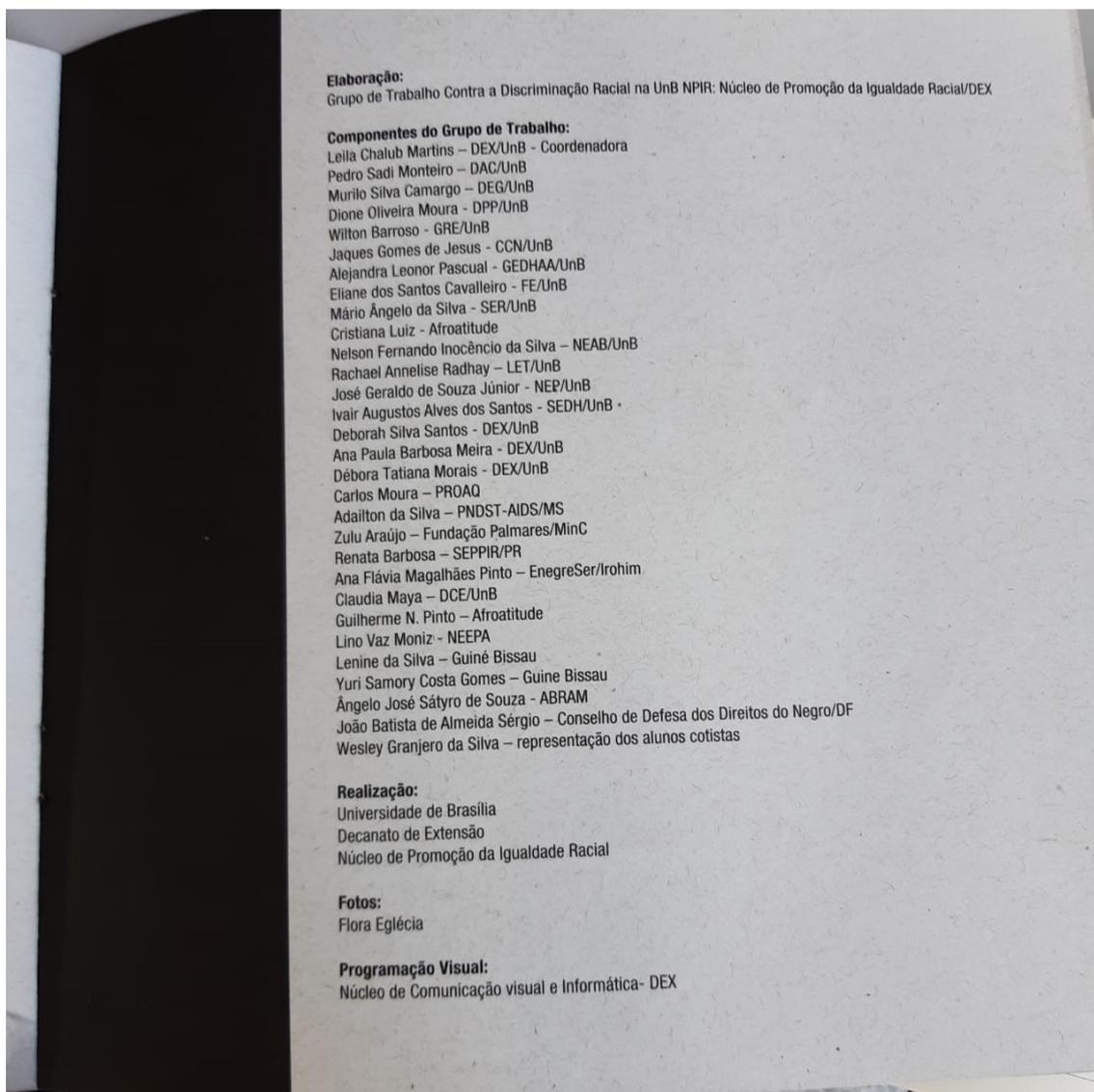
Avaliação do Programa

A avaliação da execução das ações do Programa será realizada pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial com a assessoria do Grupo de Trabalho Contra a Discriminação Racial com base nos objetivos, metas e estratégias do Programa e dos planos de ação dos setores da UnB.

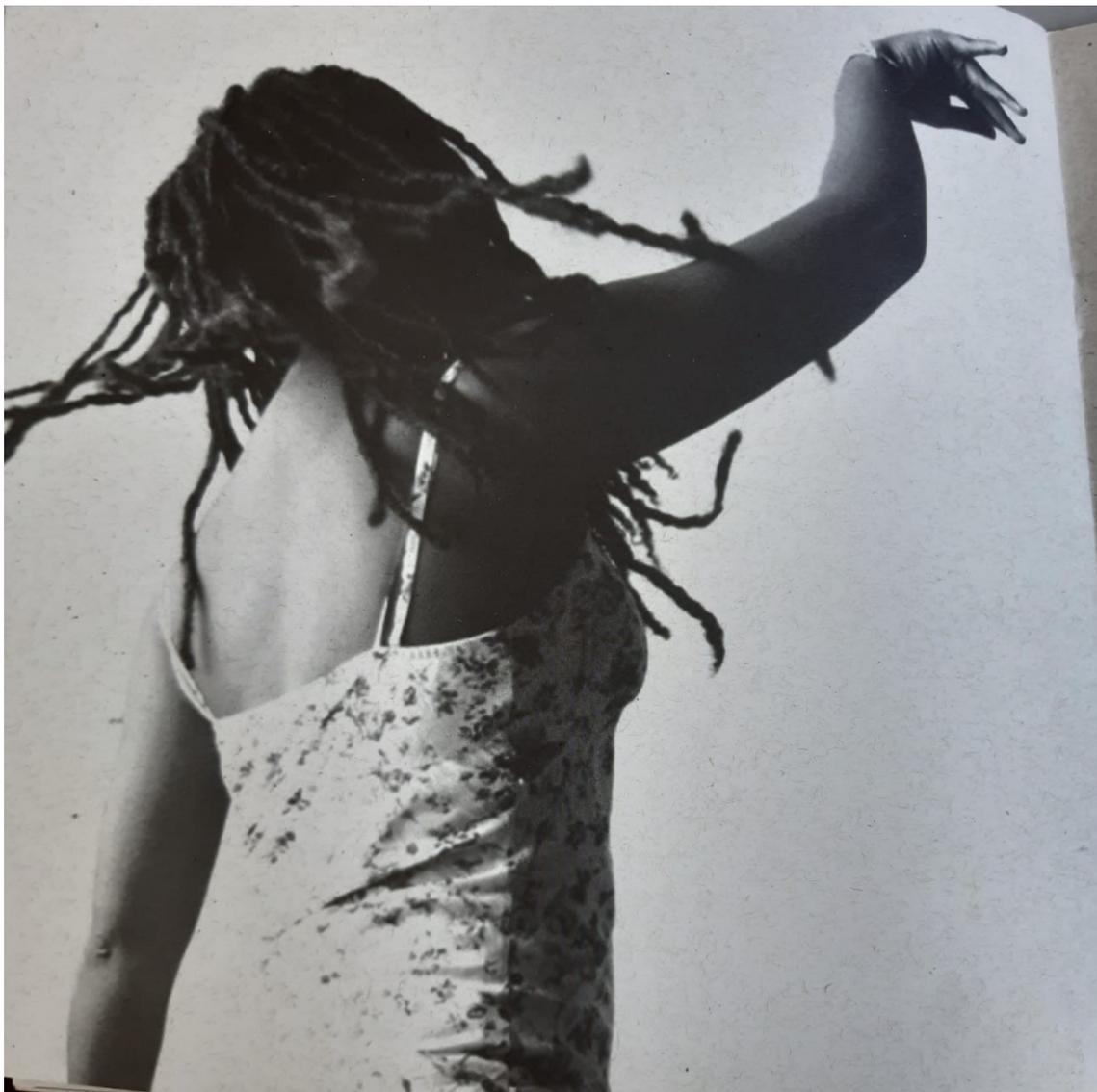
Anexo 10: Ações e Avaliação do Programa do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p. 9, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.



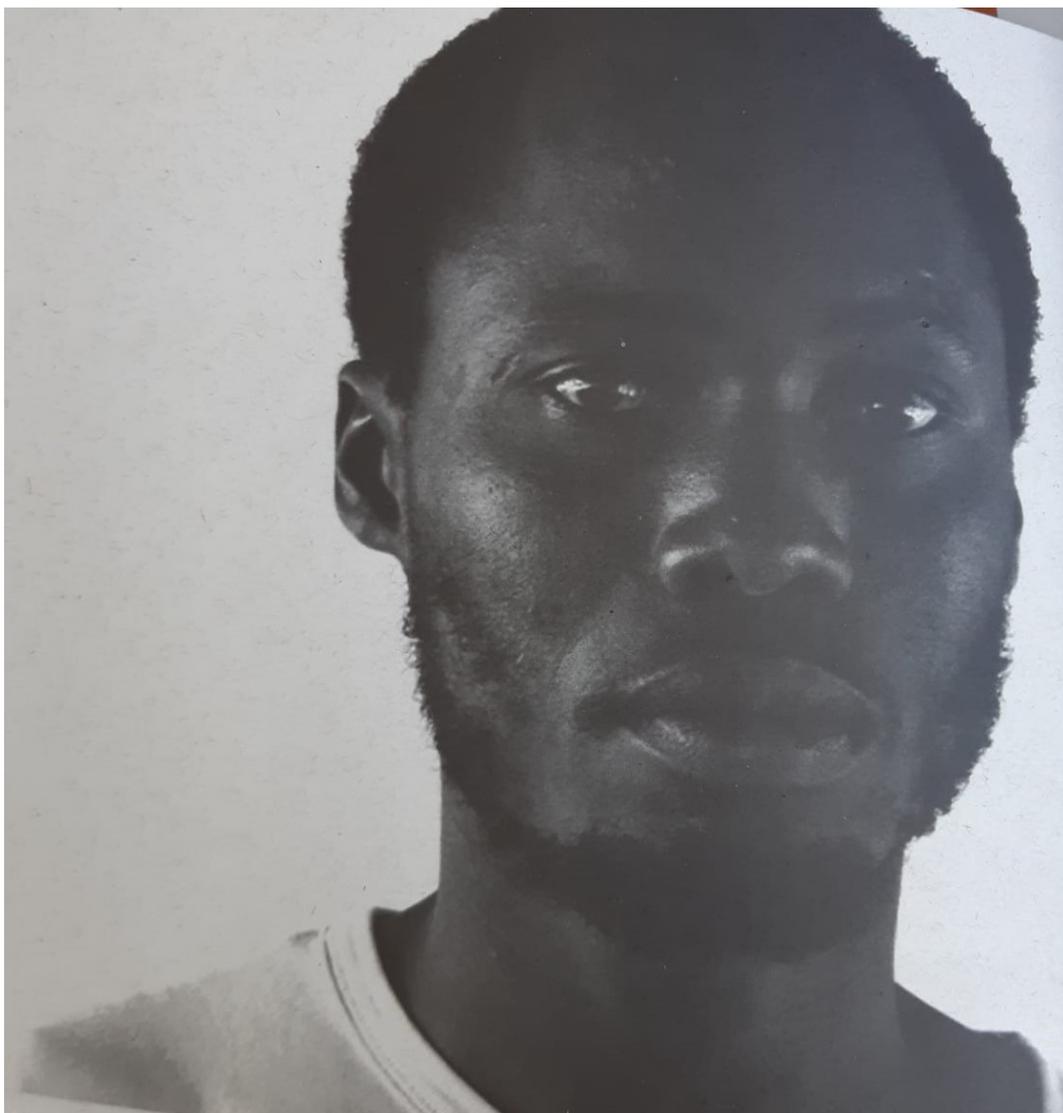
Anexo 11: Propostas de Ações para o Plano de Ações do Programa do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p. 10, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.



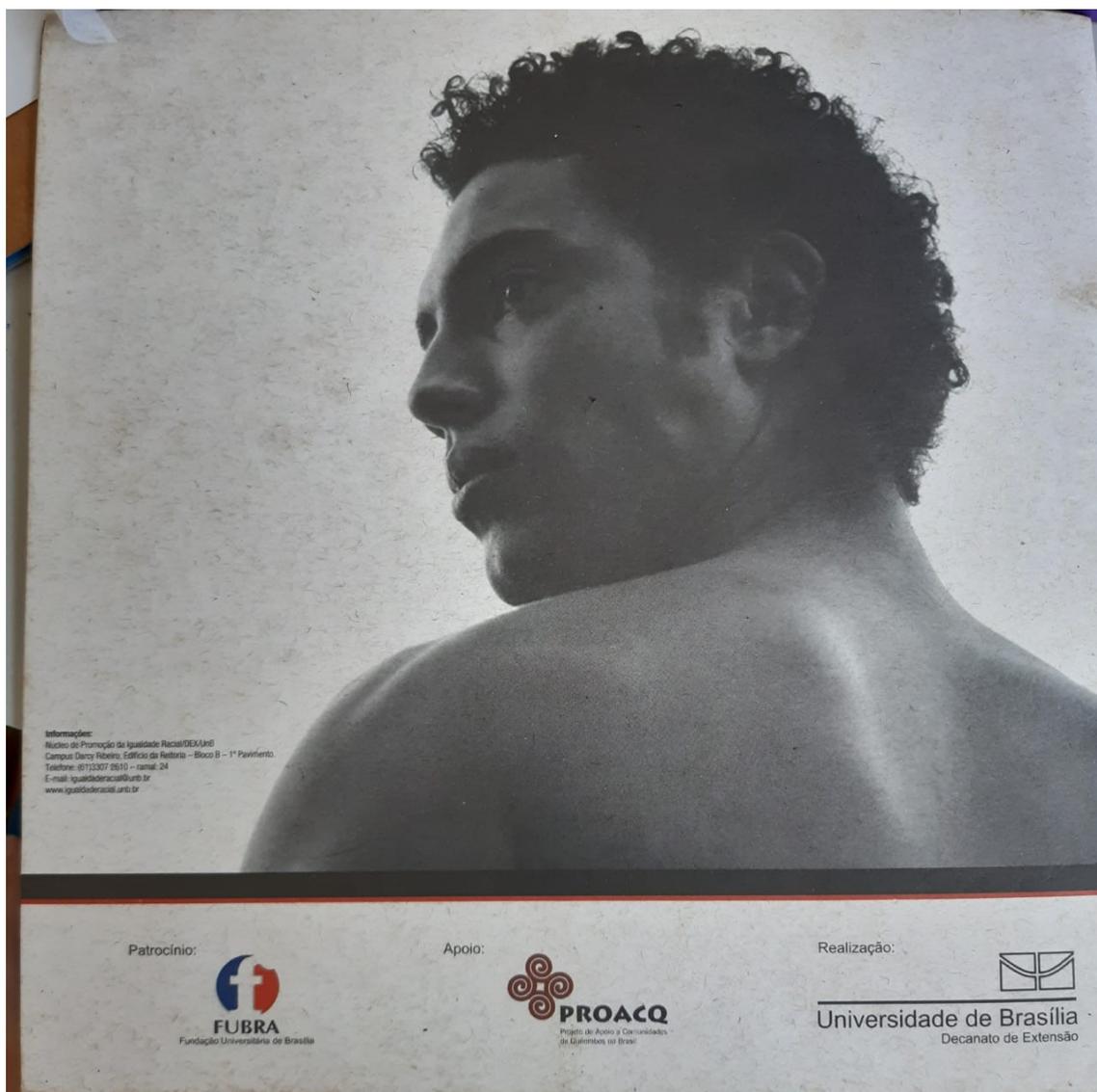
Anexo 12: Propostas de Ações para o Plano de Ações do Programa do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p. 11 produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.



Anexo 13: Programa do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p. 12, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.



Anexo 14: Programa do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p. 13, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.



Anexo 15: Quarta capa do Programa do Programa de Combate ao Racismo e a Xenofobia na Universidade de Brasília (S/D), p. 14, produzido pelo Núcleo de Promoção da Igualdade Racial (NPIR). Material disponível no Centro de Convivência Negra e fotografado durante a visita a campo em 2022.