



**Universidade Federal de São Carlos  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Danielle Felisberto de Souza**

**MOVIMENTO NEGRO DE SÃO CARLOS E A UFSCAR:  
a extensão universitária sobre relações étnico-raciais**

**SÃO CARLOS – SP  
2017**



**Universidade Federal de São Carlos  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Danielle Felisberto de Souza**

**MOVIMENTO NEGRO DE SÃO CARLOS E A UFSCAR:  
a extensão universitária sobre relações étnico-raciais**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

**SÃO CARLOS – SP  
2017**

# FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

## Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Danielle Felisberto de Souza, realizada em 16/02/2017:



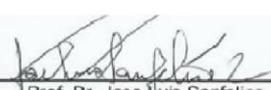
---

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento  
UFSCar



---

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos  
UFSCar



---

Prof. Dr. José Luis Sanfelice  
UNICAMP

## DEDICATÓRIA

*Dedico com carinho este trabalho às pessoas mais importantes e fundamentais da minha vida: meus pais, Antonio e Mariza; meus irmãos, Danilo e Bruna; e meu eterno companheiro,  
Lucas Petto.*

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar um trabalho é preciso constantemente lembrar das pessoas que caminham junto e nos fortalecem cada vez mais. Muitas pessoas contribuíram de uma maneira direta e indireta para a realização deste trabalho. Por isso, sou grata a todos que passaram por mim, por todos os diálogos que tivemos e que de alguma maneira me deixaram mais fortalecida para continuar caminhando.

Primeiramente, agradeço a uma força divina e superior que me oferece luz e esperança em tempos de desamor, desigualdade, violência e solidão;

Aos meus pais, Antonio e Mariza, que sempre me apoiaram em qualquer decisão que tomei. Sou eternamente grata pelo carinho, pelo amor, pelo apoio material e imaterial que vocês me ofereceram ao longo da vida. Gratidão por todas as palavras de conforto e a sabedoria oferecida durante essa caminhada, e agradeço por sentirem orgulho da minha profissão em meio a tanta desvalorização;

Aos meus irmãos Danilo e Bruna, agradeço por terem as mesmas perspectivas de mundo que tenho. Obrigada por me entenderem sempre, afinal lutamos do mesmo lado, enfrentamos as mesmas batalhas, e que possamos sempre estar juntos para fortalecer-nos;

Ao amor da minha vida, Lucas Petto, agradeço por ser este companheiro carinhoso, dedicado, prestativo, e sempre disposto a ouvir minhas angústias e reflexões sobre este mundo e compartilhar comigo a mesma opinião. Agradeço por todos os momentos em que me fez sorrir, me fez levantar e seguir em frente;

Ao meu orientador Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus do Nascimento, gratidão por ter me acolhido desde a graduação. Agradeço imensamente pelas inúmeras conversas e reflexões, sobre o trabalho, sobre a vida, sobre a sociedade. Sou grata pela paciência que teve ao longo desses anos, pela sabedoria compartilhada, pelas orientações que contribuíram para o meu crescimento profissional e humano;

À banca de qualificação, Prof. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan e Prof. Dra. Maria Walburga dos Santos, agradeço a todas as contribuições dadas na banca de qualificação. Foram orientações que trouxeram inquietações e reflexões que contribuíram imensamente para a realização deste trabalho;

Aos participantes da pesquisa, agradeço por aceitarem e terem disponibilizado tempo para compartilhar comigo as ricas experiências acumuladas ao longo da vida e pelas contribuições na realização deste trabalho;

Aos meus eternos priminhos, Marinho, Gustavo e Mariana: vocês são o presentinho da minha vida e estão sempre por perto para alegrar, iluminar e encher de esperança a minha vida;

À minha amiga Mariana, minha eterna dupla, agradeço por todos estes anos de amizade e carinho, sou grata em saber que o tempo não apaga aquilo que construímos. Obrigada por me ajudar a ser uma pessoa cada vez melhor;

À minha amiga senhora Larissa, obrigada por estar sempre tão presente em minha vida, por vir me visitar e se hospedar na minha casa pelo menos duas vezes no semestre, esses momentos me fazem perceber o quanto cultivar amigos e tê-los por perto é bom;

À minha amiga Carlinha, agradeço por todo o carinho e todas as conversas que tivemos e ainda temos neste período tão difícil. Te admiro por todo o esforço que você teve ao correr atrás do que você sempre quis e ainda teve forças para fortalecer as amigas;

Às minhas amigas Raissa, Sthefany, Tuka, Luma e Bauru, nosso grupo se tornou um porto-seguro para mim, são vocês que me possibilitam o rico dialogo e momentos de aprendizagens;

A todos os colegas e docentes da UFSCar, o local onde consegui me transformar enquanto ser humano, que luta constantemente por uma sociedade mais justa, mais igualitária em que todos possam viver suas diferenças;

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

SOUZA, Danielle Felisberto de. **MOVIMENTO NEGRO DE SÃO CARLOS E A UFSCAR:** a extensão universitária sobre relações étnico-raciais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/SP, 2017.

O presente trabalho teve como objetivo discutir a relação entre Movimento Negro e universidade, pelo eixo da extensão universitária, analisando as atividades de extensão que tratam a temática das relações étnico-raciais e sob o olhar de representantes de grupos do movimento negro de São Carlos e de membros da UFSCar. Neste trabalho, buscou-se responder à questão: Quais são os avanços e limites das atividades de extensão da UFSCar para os grupos do Movimento Negro de São Carlos envolvendo a temática das relações étnico-raciais? A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, dividida nas etapas de levantamento bibliográfico, entrevistas, análise e interpretação dos dados. Este trabalho proporcionou refletir, dialogar e estudar os avanços e limites do papel da universidade na relação com a comunidade, via a extensão. Percebe-se que essa relação é permeada por muitos elementos que contribuem para que o diálogo avance ou retroceda, e que é necessário compreender a universidade a partir da totalidade em que ela está inserida. A universidade tem o papel fundamental em fazer um levantamento histórico, sociológico, político da situação do negro, formular ações, dar novos significados para estigmas históricos e estreitar a relação com a comunidade externa, via ensino, pesquisa e extensão. No entanto, esta relação é limitada pela esfera política, dado que é por meio dela que será possível implementar as políticas públicas. Por isso, a universidade deve estar atenta às suas ações que podem contribuir para o distanciamento e não pertencimento da comunidade externa. A extensão pode servir como um mecanismo de reforçar a desigualdade social se as ações que contribuem para a transformação acabarem ficando restritas apenas àqueles professores que já tinham um comprometimento social. Portanto, é preciso haver uma reflexão constante sobre essa relação para que a universidade assuma o seu compromisso social.

**Palavras-chaves:** Movimento Negro; UFSCar; Extensão universitária; relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

The present work had as its objective discussing the relationship between the Black Movement and the university, through the axis of university extension, analyzing the extension activities that deal with the subject of racial and ethnic relations and from the perspective of representatives of groups of the black movement of São Carlos and UFSCar members. In this work, we attempted to answer the question: what are the advances and limits of the UFSCar extension activities for the groups of the Black Movement of São Carlos, involving the theme of racial and ethnic relations? We used qualitative methodology, divided in the stages of bibliographical survey, interviews, analysis and interpretation of the data. This work allowed us to reflect, discuss and study the advances and limits of the role of the university in the relation with the community, through extension. It is perceived that this relationship is permeated by many contributing elements moving the dialogue forward or backward and that it is necessary to understand the university from the totality in which it is inserted. The university has a fundamental role in making a historical, sociological and political survey of the situation of black people, formulating actions, giving new meanings to historical stigmas, and strengthening the relationship with the external community through teaching, research and extension. However, this relationship is limited by the political sphere, since it is through this sphere that it will be possible to implement public policies. Thus, the university must be attentive to those actions that can contribute to the separation and non-belonging of the external community. Extension can serve as a mechanism to reinforce social inequality, and the actions that contribute to the transformation end up being restricted only those teachers who already had a social commitment. Therefore, it is necessary to have a constant reflection on this relation so that the university assumes its social commitment.

**Keywords:** Black Movement; UFSCar; University Extension; Racial and ethnic relations.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centro Rural de Atendimento e Ação Comunitária
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
FECONOZU	Festival de Cultura Negra Zumbi
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária
FMI	Fundo Monetário internacional
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
IES	Instituições de Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PDE	Plano Nacional de Educação
PROEXTE	Programa de Fomento à Extensão Universitária
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UnB	Universidade de Brasília
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE: O EIXO DA EXTENSÃO</b> .....	<b>21</b>
2.1 Uma breve história geral da universidade.....	21
2.2 A Universidade no Brasil.....	29
2.2.1 Reforma universitária de 1968 .....	35
2.2.2 A universidade na LDB de 1996 .....	40
2.3 A extensão universitária.....	50
2.3.1 A extensão universitária na reforma de 1968.....	51
2.3.2 A extensão universitária nos anos 1990 .....	57
2.4 A Extensão Universitária da UFSCar .....	62
2.4.1 A extensão universitária sobre relações étnico-raciais da UFSCar.....	66
<b>3. O MOVIMENTO NEGRO: RESISTÊNCIA DE UM POVO HISTORICAMENTE OPRIMIDO</b> .....	<b>74</b>
3.1 O movimento negro ao longo do século XX .....	74
3.1.1 O contexto histórico .....	74
3.1.2 As marcas da imprensa negra do período de 1914 a 1931 .....	76
3.1.3 Frente Negra Brasileira e contexto 1931 a 1937 .....	79
3.1.4 Teatro Negro Experimental (TEN) .....	83
3.1.5 O Movimento Negro Unificado .....	86
3.2 As entidades do Movimento Negro de São Carlos .....	89
3.2.1 O Clube Flor de Maio .....	90
3.2.2 O Centro de Cultura Afro-Brasileiro Congada .....	92
3.2.3 Grupo de Cultura Afro da UFSCar e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar/NEAB.....	95
3.2.4 Centro Cultural Negro Municipal .....	96
3.2.5 A atualidade do Movimento Negro e a representatividade no Conselho Municipal Negro da cidade de São Carlos .....	96

<b>4 A PERCEPÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO E DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL .....</b>	<b>105</b>
4.1 A relação entre militância e política .....	105
4.2 Contribuições e limites acerca do papel da universidade na transformação social .....	112
4.3 Relação universidade e comunidade .....	125
4.4 A concepção de extensão universitária .....	137
4.5 Contribuições da universidade para a luta do Movimento Negro .....	144
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>162</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação busca dar continuidade ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>1</sup> intitulado “A extensão universitária na UFSCar e a educação das relações étnico-raciais” o qual teve o objetivo de investigar e descrever as atividades de extensão com a temática *relações étnico-raciais*. Diante dos resultados obtidos na pesquisa para o TCC apresentado em 2013 nesta universidade, percebeu-se a necessidade de continuação e aprofundamento nas discussões entre a relação da universidade e o Movimento Negro.

O interesse em estudar as duas áreas temáticas que envolvem este trabalho iniciou-se no curso de graduação em Pedagogia pela UFSCar, uma vez que participei do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual tive contato com a comunidade externa, via extensão e formação, e me aproximei da questão das relações raciais na prática da sala de aula. Além disso, houve disciplinas e cursos que possibilitaram a reflexão, mas, ainda assim, precisava completar lacunas que busco na presente pesquisa.

Um elemento importante para destacar é a vinculação da temática com a minha história pessoal, visto que sou branca, filha de pai negro, operário, e nunca me reconheci enquanto afrodescendente. No entanto, após o contato com a temática, iniciei a busca por estudos e possibilidades de contribuir para a luta contra o racismo, o preconceito, a discriminação e as desigualdades sociais que deixam a classe trabalhadora a margem da sociedade.

A criação da universidade está atrelada diretamente ao contexto social e aos interesses, sobretudo, da classe dominante em relação às funções que a instituição vai exercer na sociedade. Portanto, ao mesmo tempo em que recebe influências também é influenciada pela sociedade. Buffa e Canales (2007) apresentam um debate acerca da função da universidade, problematizando a questão de formar profissionais para o mercado de trabalho, ou sujeitos que buscam a transformação social para aqueles que não possuem os mesmos privilégios.

Diante dessa problematização, é fundamental compreender o contexto de surgimento da universidade, sobretudo no Brasil, e como surge a extensão universitária. Para Buffa e Canales (2007), a Lei 5.540/68 trouxe muitas modificações e “impôs” o tripé “ensino, pesquisa e extensão” no Brasil. A pesquisa e o ensino apresentaram melhorias, mas o terceiro pilar para as autoras ainda continua atrofiado, embora faça parte da Constituição de 1988.

---

<sup>1</sup> TCC apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia da UFSCar – campus São Carlos (SP) – em dezembro de 2013.

Como o objetivo da presente pesquisa é discutir a relação entre a universidade e o Movimento Negro, pelo eixo da extensão, é importante deixar claro que o problema da extensão não está desvinculado das outras funções, mas apontando a necessidade de que quanto mais o ensino e a pesquisa se articulam com a sociedade, mais a extensão pode ocorrer (SAVIANI, 1981, p. 63).

Sendo assim, Sanchez (1996) discute a dimensão em que se apresenta a análise de dados de qualquer relação, sendo importante perceber e compreender o contexto histórico, político, administrativo e institucional que acontece em um determinado contexto social e econômico, muito mais amplo. É dessa forma que a relação entre universidade e movimento social deve ser compreendida.

De acordo com Semeraro (1999), a sociedade civil<sup>2</sup> pode tornar-se um espaço privilegiado de atuação da classe trabalhadora para essas articular-se e confrontar seus projetos éticos e políticos com a classe dominante e dessa maneira disputar e confrontar suas ideias e ações.

A política de ações afirmativas<sup>3</sup> é um importante elemento para observar a pressão que a sociedade civil pode fazer sobre instituições, que historicamente privilegiaram apenas uma classe, contribuindo com a manutenção das desigualdades. Guimarães (2001) resume as contribuições da luta do movimento negro mais recente:

De fato, o movimento negro recente trouxe para a cena brasileira uma agenda que alia política de reconhecimento (de diferenças raciais e culturais), política de identidade (racialismo e voto étnico), política de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros) e política redistributiva (ações afirmativas ou compensatórias) (GUIMARÃES, 2001, p. 135)

É possível observar a reação dos movimentos sociais ao longo da história do Brasil e isso demonstra resistência e mobilização desses grupos, uma vez que lutam constantemente por melhorias de condições de vida. As lutas dos movimentos sociais organizados estão

---

<sup>2</sup> Para Gramsci, a sociedade civil é, antes de tudo, o extenso e complexo espaço público não estatal onde se estabelecem as iniciativas dos sujeitos modernos que com sua cultura, com seus valores ético-políticos e suas dinâmicas associativas chegam a formar as variáveis das identidades coletivas. É lugar, portanto, de grande importância política onde as classes subalternas são chamadas a desenvolver suas convicções e a lutar para um novo projeto hegemônico enraizado na gestão democrática e popular do poder. (SEMERARO, 1999, p. 70)

<sup>3</sup> Para Guimarães (1997, p.233), ação afirmativa consiste em “promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente”. Ainda segundo o autor, ela surge “como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres”. (GUIMARÃES, 1997, p. 233).

intrinsecamente relacionadas com o modo de produção de sociedade, e com as relações de poder que estão presentes no sistema.

A luta racial no Brasil é marcada por diferentes momentos. As teorias raciais e o ideal de embranquecimento foram utilizados como mecanismo político para melhorar o país da influência africana, uma vez que a população negra era vista como inferior. Os primeiros governos republicanos incentivaram a vinda de imigrantes europeus para trabalhar, com o financiamento do transporte da Europa para o Brasil; os Estados disponibilizaram terras para os europeus, e esses eram muito bem-vindos, enquanto imigrantes negros eram proibidos de desembarcar aqui no Brasil (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006).

De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006):

O ideal de embranquecimento continuou a fazer parte explícita dos projetos do governo brasileiro até a década de 1930. Com isso foi se estabelecendo no Brasil a ideia de raça como critério fundamental e perverso de classificação social, fazendo das características físicas e culturais das pessoas justificativas para a desigualdade. Cor da pele, formato do nariz, textura de cabelo, assim como comportamentos, formas de vestir, de comer, festejar eram tidos, naquela época, como marcas de origem racial e, conseqüentemente, de nível cultural e civilizatório. As pretensas diferenças raciais fundamentaram um projeto político conservador e excludente, para o qual não faltaram opositores. (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p. 208)

O debate acerca da população negra intensificou-se durante muito tempo. De acordo com Munanga (1999), intelectuais questionavam a pluralidade de raças, as diversas culturas e valores presentes no país, e de que maneira transformar essa diversidade em uma só nação, em um povo único. Dentre esses inúmeros autores, destaca-se Gilberto Freyre, que de acordo com Munanga (1999) contribuiu para:

[...] ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira, influenciaram profundamente o estilo de vida da classe senhorial em matéria de comida, indumentária e sexo. A mestiçagem, que no pensamento de Nina e outros causava dano irreparável, era vista por ele como uma vantagem imensa. Em outras palavras, ao transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sob o aspecto de degenerescência, o autor de Casa grande e senzala permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vem sendo desenhada. Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujo vértice são três raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas. (MUNANGA, 1999, p. 79)

A valorização da mestiçagem, reconhecida como uma qualidade da sociedade brasileira deu origem à ideia de vivermos numa democracia racial, tornando-se um mito. O

mito da democracia racial, de acordo com Munanga (1999), transformava as concepções das teorias raciais do século XIX. No entanto, contribuía para a não percepção dos conflitos raciais, uma vez que no discurso ideológico, todos os brasileiros vivem de maneira harmônica, sem conflitos, sem desigualdades. Assim, esse discurso contribuiu para mascarar a condição social da população negra e pobre.

O Brasil se tornou o símbolo da “paz racial” nos tempos da modernização e o país foi visto como aquele que havia resolvido a questão racial, e no qual, dessa maneira, todos os indivíduos independentemente da raça podiam compartilhar da modernização. Guimarães (2001) concluiu:

Se a Primeira República fora responsável pela europeização dos costumes brasileiros e pela introdução de milhões de europeus no sul e no sudeste do Brasil, em detrimento da população mestiça, oriunda do caldeirão colonial, a Revolução de 30 e a Segunda República tiveram o bom senso de desarmar a bomba étnica que se formava em conformidade com os temores de Nina Rodrigues. A democracia racial, enquanto “solução” da questão negra, não significou, todavia, um esforço em combater as desigualdades de renda e de oportunidades sociais entre negros e brancos, e só parcialmente, no plano da cultura e da ideologia, representou um freio à discriminação e ao preconceito (GUIMARÃES, 2001, p. 124/125).

De acordo com Rodrigues (2005) as ideias sobre a democracia racial começaram a ser contestadas a partir da década de 1950 por sociólogos brasileiros que foram convidados pela UNESCO a realizar pesquisas e estudos sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Florestan Fernandes, um dos nomeados pela UNESCO para discutir a democracia racial, constatou a ausência de políticas de integração em relação aos ex-escravos na nova sociedade e ordem econômica que se formavam no final do século XIX e início do XX, o que permitiu que o negro ficasse em condições marginalizadas.

Florestan Fernandes (1978) disserta acerca dos movimentos sociais no meio negro, que surgiram a partir da década de 1920. Para Fernandes (1978), a população negra a partir da abolição vivia com dois dilemas; o primeiro era lutar para ser absorvido na ordem social e competitiva, ou seja, para integrar-se na sociedade de classes, e, o segundo, lutar contra o preconceito de cor e a associação entre cor e posição social inferior.

Enquanto o século XIX foi marcado por lutas que envolviam a questão da escravidão, que eclodiu com a abolição no final do mesmo século, no início do século XX começaram a surgir os movimentos negros, que vão marcar o início da participação dos negros na sociedade

de classes. Um dos objetivos dos movimentos era transformar a concepção acerca do negro e promover a sua inclusão na sociedade.

Os movimentos negros não se colocavam contra a ordem vigente, mas posicionavam-se contra a atitude branca preconceituosa em relação a negros. Fernandes (1978) classifica esses movimentos da década de 1920 como sendo de cunho integracionista, uma vez que as relações que existiam entre brancos e negros na época da escravidão ainda persistiam. Sendo assim, os primeiros movimentos surgem com a intenção de reeducar os negros, para que essa população possa integrar-se de fato para que assim absorva novas técnicas sociais e padrões de comportamento que são característicos da nova sociedade.

Segundo Fernandes (1998), a abolição desenvolveu-se sem preocupações com o destino da população negra. Com isso, a experiência de vida do negro era marcada pelo sistema escravista, o que dificultava a integração psicossocial e não atendia às demandas do trabalhador livre. De acordo com Aguiar (1998), na mentalidade dos negros o trabalho confundia-se com a escravidão ao mesmo tempo em que sua liberdade era marcada pelo ir e vir e não se submeter a qualquer forma de controle; daí a dificuldade de adaptação ao trabalho regular ou supervisionado.

A substituição de mão-de-obra de pessoas escravizadas por mão-de-obra imigrante foi mais um fator que contribuiu para a não integração do negro na sociedade de classes. Aguiar (1998) aponta que os imigrantes eram contratados nas áreas onde os fazendeiros possuíam recursos e os negros eram aproveitados nas áreas mais decadentes.

Para Fernandes (1998), a herança sociocultural da senzala, somada às precárias condições de vida marcadas pela marginalização e à exclusão do mercado de trabalho, geraram uma desigualdade social para essa população. Na visão de Florestan Fernandes, era necessário que o negro se integrasse na sociedade de classes, pertencesse ao processo de modernização que é responsável pela ampliação dos setores urbanos, para que assim fosse formada uma classe trabalhadora e assim as questões raciais tenderiam a desaparecer. Aguiar (1998) apresenta dois pontos de vista a partir dos autores Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg que são importantes destaques neste trabalho:

Para Florestan Fernandes a incorporação do negro na sociedade se daria na medida em que este superasse os estereótipos que vieram junto com a sociedade escravocrata, e conforme o negro fosse incorporado ao mercado de trabalho, e à sociedade como um todo, o preconceito e a discriminação tenderiam a diminuir. Para Carlos Hasenbalg, o preconceito e a discriminação assumiram nova função na sociedade pós-abolição, sendo um

critério eficaz para o preenchimento de posições dentro de uma estrutura de classes, portanto ele não tende a diminuir. (AGUIAR, 1998, p. 37)

Dessa forma, o termo *desigualdade racial* abordado por Carlos Hasenbalg<sup>4</sup> é um marco referencial nos estudos das relações raciais, demonstrando por meio de dados estatísticos a situação socioeconômica do negro no Brasil.

Para Hasenbalg (1979), com o fim da escravidão, o racismo e a discriminação têm uma nova função: tornam-se operacionais, pois são utilizados enquanto critério para a competição e a estruturação de classes. Os negros estavam em regiões menos urbanizadas desde o ponto de vista do desenvolvimento econômico. Além disso, os negros competiam com os imigrantes brancos, e esses levavam vantagem nos empregos. Já, em regiões como o Nordeste, os negros permaneciam no ambiente agrário.

Diante dessa desigualdade econômica e racial, é importante destacar que a universidade também está inserida nesse contexto, portanto, percebe-se que há uma necessidade que a universidade esteja vinculada com os interesses das camadas populares socialmente marginalizadas. A universidade age historicamente, privilegiando, inclusive por meio da extensão, a prestação de serviços para a iniciativa privada. É preciso, conforme afirma Sanchez (1996), que a universidade se fortaleça, não no sentido de suprir a função do Estado, mas no de desenvolver políticas de extensão que tenham mais autonomia e mais independência em relação aos programas oficiais de governo, uma vez que aparentemente o compromisso “histórico” da universidade é com os setores produtivos (SANCHEZ, 1996, p.156).

Para Sanchez (1996), é necessário superar as ações esporádicas e isoladas para o social, é preciso incentivar as relações de divulgação científica e cultural. Com isso, acredita-se que haverá uma contribuição maior para a relação entre universidade e sociedade. O resultado pode contribuir para a superação de visões assistencialistas e o fortalecimento de programas para dialogar com a classe trabalhadora, para que assim se possa obter maior grau de independência em relação aos programas oficiais, que por sua vez atendem aos interesses do capital.

Diante da discussão sobre o papel histórico da universidade, e a luta do Movimento Negro contra a discriminação e a desigualdade, a questão norteadora da presente pesquisa foi:

---

<sup>4</sup> Estudos de Hasenbalg (1979) e Valle e Silva (1980) demonstram existir desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros, estudos esses que não podem explicar-se somente pela herança do passado escravagista, mas sim pela diferença de oportunidades de vida e tratamento diferenciado dado a esses grupos raciais.

Quais são os avanços e limites das atividades de extensão da UFSCar, a partir da percepção de indivíduos da comunidade negra e da comunidade acadêmica, envolvendo a temática das relações raciais?

Considerando o contexto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), as atividades de extensão analisadas foram aquelas que tiveram como temática as relações raciais, durante o período de 2003 a 2013. Buscou-se compreender de que maneira houve participação da comunidade negra e como a universidade atuou junto à comunidade. Para isso, faz-se necessário investigar quais são as concepções de extensão presentes e quais são as experiências de extensão que os professores e a população envolvida possuem, sobretudo se há divergências entre as concepções.

Dessa maneira, pretende-se apontar como acontece a extensão universitária e como essa pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Buscou-se neste trabalho entender sobretudo qual é o espaço em que a relação acontece, ou seja, se existe o debate com o movimento social no planejamento, na execução e avaliação das atividades que acontecem, quais são os impactos dessa relação e quais são os benefícios das ações. Também se buscou saber se a aproximação da universidade e do movimento social possibilita a transformação da sociedade ou apenas algumas mudanças, que não são estruturais.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, envolvendo o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo com entrevista e análise de dados. Na primeira etapa foi realizada a busca de artigos, teses e dissertações no banco de periódicos da Capes e em outras fontes, envolvendo as temáticas: universidade, extensão universitária e Movimento Negro.

Num segundo momento, foram realizadas entrevistas com membros da comunidade negra, professores e técnicos-administrativos da UFSCar. A pesquisa de campo foi realizada na cidade de São Carlos, a escolha foi pela cidade ter duas universidades, sendo uma delas a UFSCar, objeto da presente pesquisa, além de ter a presença de um Movimento Negro atuante historicamente na cidade.

Foram realizadas seis entrevistas no total. Os sujeitos da pesquisa foram divididos em duas categorias: três da comunidade acadêmica e três da comunidade externa. Os sujeitos da comunidade acadêmica foram professores e técnico-administrativos, e os sujeitos da comunidade externa foram militantes do Movimento Negro da cidade, e um produtor cultural, que representam a luta local pela igualdade racial.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e ocorreu nos meses de junho a dezembro de 2016. Os sujeitos participaram da pesquisa em seus locais de

trabalho e responderam a diferentes roteiros, pois havia dois públicos-alvo. Os entrevistados responderam às perguntas elaboradas a partir de um roteiro, no entanto, tiveram flexibilidade para poder ampliar os temas que estavam propostos nesse roteiro. Buscou-se compreender qual é a percepção que os participantes têm acerca do papel da universidade e da extensão universitária em relação ao compromisso que a instituição deveria ter com a sociedade em que está inserida.

Os dados coletados foram transcritos e posteriormente analisados usando a técnica de “Análise de Dados” de Bardin (2011):

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 2011, p.36).

Das técnicas da análise do conteúdo, utilizou-se neste trabalho a técnica de análise por categorias. Para Bardin (2011), essa técnica é utilizada para desmembrar os textos a partir de temáticas, sendo rápida e eficaz para aplicar em discursos diretos:

A análise temática: é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se tem em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 2011, p. 222).

O trabalho está organizado em três capítulos:

No primeiro capítulo, realiza-se uma reconstrução do histórico do desenvolvimento da universidade, do processo da implementação tardia da universidade na sociedade brasileira e a extensão universitária da UFSCar, com foco nas atividades sobre as relações étnico-raciais.

No segundo capítulo, busca-se recuperar a história do Movimento Negro no Brasil, no período pós-abolição e compreender a organização e as especificidades da comunidade negra na cidade de São Carlos;

No terceiro capítulo, a relação entre universidade e comunidade foi analisada a partir da coleta de dados da pesquisa de campo. Buscou-se compreender de que maneira os participantes da pesquisa compreendem a relação entre universidade e comunidade, a

concepção de extensão, o papel da universidade na transformação social, a contribuição da instituição para a luta do Movimento Negro, e os elementos que permeiam esta relação.

## 2 A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE: O EIXO DA EXTENSÃO

Este capítulo apresenta inicialmente o desenvolvimento histórico da universidade na sociedade brasileira, para posteriormente abordar a função da extensão na universidade, como uma maneira de aproximação com a sociedade.

Em um primeiro momento será apresentada a retomada histórica da universidade no Ocidente, sobretudo na Europa, uma vez que foi esse padrão de universidade que serviu de modelo para a universidade brasileira. Em seguida, a universidade brasileira será discutida desde a perspectiva de seu surgimento tardio. Após esta discussão, foi feita uma retomada na origem histórica da extensão, por meio de legislações sobre e debates acerca das concepções de extensão.

### 2.1 Uma breve história geral da universidade

A partir da revisão da literatura, pode-se compreender que as universidades brasileiras foram influenciadas pelas instituições europeias e mais tarde pelas norte-americanas. Por isso, existe a necessidade de se remeter à história das instituições europeias para compreender a criação dessa instituição no país. Para isso, foi realizada uma retomada histórica do surgimento das universidades na Europa, e na América Espanhola, para depois discutir de que maneira a instituição foi criada no Brasil, a partir de quais influências, modelos e contextos, sobretudo buscando compreender como a universidade está relacionada com o todo, não podendo ser analisada de forma isolada e descolada da realidade em que está inserida.

De acordo com Sanchez (1996), a universidade surgiu no século XII, na Europa, tendo como função principal o *ensino*. Em 1810, na Universidade Alemã inicia-se a função da *pesquisa* e, no século XIX, na Inglaterra, a função de *extensão* apareceu. Já no Brasil, a primeira universidade surgiu na década de 1920, na cidade do Rio de Janeiro, e também nasceu atrelada à função de ensino, as outras funções – pesquisa e extensão – foram criadas mais tarde.

Conforme ressalta Trindade (1998), a universidade medieval nasceu vinculada à Igreja Católica e a essência da instituição se deu por meio do corporativismo entre os estudantes e os professores, estabelecendo-se assim a partir da autonomia e liberdade

acadêmica. No entanto, Fagundes (1986) faz uma crítica em relação a essa “liberdade” e “autonomia” acadêmica apontada por alguns autores, como Minogue (1981), uma vez que fazer uma afirmação deste tipo é desconsiderar o poder político e ideológico da Igreja Católica naquele período.

A função da universidade medieval era a produção, transmissão e conservação do conhecimento, portanto era voltada para o ensino de um determinado grupo, no caso para formar jovens, clérigos e monges (ROSSATO, 2005). Copistas e tradutores contribuíram para a institucionalização da universidade, pois esses preservaram parte dos saberes Greco-cristões para que assim fosse possível formar os clérigos e magistrados, organizando-se por meio do modelo corporativo (*Universitas scholarium*), e a partir de uma cátedra (*Alma Mater*), e os conteúdos estavam relacionados ao direito; teologia; ciências naturais e artes (SANCHEZ, 1996).

Nesse período, o papel da universidade era formar um determinado grupo social, a partir de interesses de preservação da ideologia cristã, para que essa se consolidasse como hegemônica, e, conforme afirma Sanchez (1996), a Igreja percebia no controle do ensino superior uma maneira de domínio político e ideológico e isso implicava ampliar seu poder diante da sociedade, bem como aumentar o número de pregadores. Michelotto (1999) aponta os limites ao estudar a história da universidade, bem como a sua relação com a sociedade afirmando que:

[...] enfrentar-se com um fator complicador derivado da não uniformidade disso que se chama sociedade. Esta não pode ser entendida como um todo único, contínuo, tendendo a harmonia como a queriam Durkheim e os positivistas em geral. Ao contrário, o que se tem é uma organização extremamente heterogênea e estratificada, cujas desigualdades de base estrutural, redundam em que os interesses de uma classe ou de um grupo, muitas vezes se contraponham aos de outros (MICHELOTTO, 1999, p.11)

Dessa forma, estudar a história da instituição é perceber as contradições sociais, bem como os interesses de grupos que se tornaram hegemônicos ao longo da história. Significa refletir sobre a questão, afirmar que a universidade deve contribuir, dialogar com a sociedade pode ser um risco, uma vez que essa “sociedade” pode ser considerada como as classes que detêm o poder. A universidade medieval, por exemplo, estava comprometida com um determinado grupo e tinha um objetivo ao formar os seus quadros, além de querer a manutenção do poder.

Com a crise da sociedade feudal e o surgimento da sociedade burguesa, a universidade adquire um papel fundamental. Houve a substituição entre a circulação de mercadorias, o sistema de troca de produtos pelos artesãos vai perdendo o espaço para o comércio e a circulação do dinheiro, o que acaba provocando transformações nas cidades e o começo da emergência de uma nova classe, a burguesia. Além disso, soma-se aos fatores do iluminismo, a reforma protestante, a formação dos Estados Nacionais, a Revolução Industrial e a Francesa e a ciência compreendida enquanto experimental, hegemonia do positivismo, em que se quebram os dogmas da Igreja (FAGUNDES, 1986). Essas mudanças iriam transformar profundamente a educação.

A nova classe que emergia, buscando instrução educacional, passou a exigir uma participação na escola catedralícia, que era, no século XI, o núcleo da universidade (PONCE, 1989, p. 99). Segundo Ribeiro (1969), a universidade moderna surgiu e se consolidou em contraposição à antiga universidade feudal com seus conteúdos humanistas, interessando-se em conteúdos voltados para a ciência e comprometida com as questões nacionais, tais como, direitos humanos, liberdade, assim como em defender o surgimento do saber científico e tecnológico:

A universidade moderna, correspondente à civilização ocidental, cresceu logo depois da ruptura com o feudalismo. O renascimento e a reforma se fizeram, à margem e contra a universidade de seu tempo [...] A ilustração e a Enciclopédia surgiram, também, como oposições combativas à velha universidade. A revolução francesa não só destruiria a velha universidade obsoleta da época medieval, mas sobretudo, através de Napoleão, criou novos campos de ensino superior na França, com o objetivo de dar coesão à nacionalidade, em nítida oposição aos velhos moldes de ensino universitária (RIBEIRO, 1969, p.38)

Os modelos europeus de universidade – francês, inglês e alemão – influenciaram a construção de muitas universidades, e ainda são pontos de discussão na literatura. Para Rossato (2005), o modelo europeu foi repetido nas Américas, por conta da expansão, quando o objetivo era o de civilizar. Jezine (2001) aponta que a universidade sofreu uma transformação de um modelo teológico, jurídico e filosófico para um modelo voltado para a ciência, o iluminismo e os princípios políticos da Revolução Francesa. Além disso, o mercantilismo e a revolução industrial exigiam uma “nova” educação que deveria modernizar-se para atender ao novo estado.

Segundo Sanchez (1996), em 1794 surgiu a primeira universidade na França com princípios positivistas a partir das Escolas Superiores Isoladas. De acordo com Fagundes (1986), com a criação da Universidade Imperial Napoleão em 1806, a instituição passou a ter

proteção do Estado e defender os interesses da elite, ou seja, houve a nacionalização e o monopólio do Estado. A preocupação em relação à sociedade dava-se para formar profissionais liberais para atuar nela e consolidar o Estado Nacional.

No século XIX, as universidades inglesas sofreram influências da Revolução Industrial. Sanchez (1996) afirma que as universidades de Cambridge e Oxford foram reformadas a partir de 1860. Essas universidades tinham o objetivo de educar a classe dominante para exercer a sua função em papéis políticos (FAGUNDES, 1986). Em contrapartida, outras universidades surgiram com um modelo oposto às duas acima citadas, com um ensino voltado para os ensinamentos técnico-científicos. Os estudantes eram formados nos cursos de medicina, engenharia, agronomia, entre outros.

A universidade alemã surgiu em um contexto de industrialização tardia e o país teve que esforçar-se para alcançar a renovação tecnológica dos países que já se haviam industrializado. Conforme discute Ribeiro (1969), a instituição alemã surgiu em um contexto parecido ao da América Latina e nasceu de um modelo tardio de desenvolvimento industrial, fruto de um esforço deliberado para eliminar a dependência e estruturar-se como uma nação autônoma. A universidade moderna como a conhecemos hoje teve sua origem 1810, em Berlim (SANCHEZ, 1999). Ergueu-se com o objetivo de desenvolver tecnologicamente a Alemanha e trazer a sua unificação cultural, com isso, foi implementada pela primeira vez a pesquisa como função estrutural. O modelo alemão contrapõe-se ao modelo francês e à expansão napoleônica.

Sanchez (1999) afirma que Humboldt definiu a universidade moderna com os princípios do liberalismo. A pesquisa para o desenvolvimento cultural é fundamental e acabou tornando-se uma de suas funções básicas, e a compreensão da ciência se dá enquanto totalidade, essa ideia estando em oposição ao modelo francês onde era organizada por seus institutos isolados. A universidade passou a ser a instituição comprometida com a produção de novos conhecimentos, e esse modelo, para Sanchez (1999), foi o mais próximo do desenvolvimento da Revolução Industrial que estava em curso na Europa. Segundo Ribeiro (1982, p.60):

A universidade se vê desta maneira ligada ao esforço nacional de desenvolvimento, contribuindo para ele com uma ideologia explícita e uma viva preocupação pelo cultivo das ciências experimentais. A ciência implantou-se na universidade antecipando-se historicamente a industrialização do país, pelo que, ao produzir-se esta, encontrou uma base de sustentação nos núcleos de ensino superior capacitados para formar os técnicos e cientistas que permitiriam criar uma química e uma metalurgia

rapidamente desenvolvida para competir com as antigas potências industriais. (RIBEIRO, 1969, p. 48/49)

Percebe-se como a ciência está atrelada ao contexto econômico, político em que o país está inserido. A pesquisa ganhou ênfase sobre o ensino, pois, de acordo com Ribeiro (1969), a atividade criadora se sobrepôs ao ensino, e professores que se mostravam criativos na investigação científica eram escolhidos ao invés de professores que eram experientes no ensino. Portanto, a partir da ênfase na pesquisa, a universidade alemã desenvolvia ciência e tecnologia e com isso contribuía para a Revolução Industrial daquele país, antes mesmo que a própria sociedade civil.

Sendo assim, as funções de ensino e pesquisa já iam estabelecendo-se na universidade europeia. De acordo com Sanchez (1996), a extensão, como terceira função da universidade, surgiu no século XIX, na Inglaterra, fruto da pressão que os trabalhadores exerciam para que a universidade expandisse seus benefícios para eles. É possível perceber que a “extensão” nasceu da luta da sociedade, e da percepção de que a universidade apenas atende às demandas de um determinado grupo. Após as reivindicações, foram desenvolvidos cursos de educação continuada e de adultos. Outro exemplo dado pela autora foi o das universidades populares, que nasceram com o objetivo de levar saberes técnicos à população em geral.

Compreender o modelo americano de universidade também é fundamental para a reflexão da universidade brasileira, uma vez que, conforme afirma Teixeira (1998), “o ensino superior brasileiro representou cópia ou eco das ideias de universidades presentes em diferentes épocas”. A universidade foi influenciada pelo modelo britânico utilitarista, e assim, de acordo com Ribeiro (1969), cresceu um sistema educacional que se contrapunha ao francês e ao alemão. As universidades americanas estavam preocupadas em criar seu próprio governo e implantar sua própria escola e eram marcadas pelo desenvolvimento da ciência aplicada bem como a participação nos problemas regionais. De acordo com Sanchez (1996):

Desde 1960, os “colleges” foram separados em dois modelos. O primeiro modelo continuou com a educação prática orientada à agricultura e as artes mecânicas (os Junior College e os Land-Grant College) e o segundo modelo afastado do pragmatismo e priorizando a investigação instituiu um quarto nível de ensino – as escolas de pós-graduação – dedicadas ao saber acadêmico-humanistas e ao novo saber científico. A universidade americana destacou-se, igualmente, pela criação formal da extensão. (SANCHEZ, 1996, p. 20/21)

Ainda segundo a autora, a extensão universitária norte-americana se consolidou em dois modelos: a extensão corporativa e a extensão universitária. A primeira se dedicava à prestação de serviços à agricultura, enquanto a segunda primeiramente era voltada para a educação de adultos e posteriormente ampliou-se para cursos e conferências. Para Fagundes (1986), a universidade norte-americana tinha o objetivo de levar o *campus* para o Estado e trazer o Estado para o *campus*. Para o autor, essa foi a universidade que mais interagiu com a sociedade.

Teixeira (1997) afirma que a história dos países e de sua cultura é a história de suas universidades e que no decorrer dos anos a universidade vai assumindo funções que se transformam a partir do contexto em que se insere, ora influenciando, ora sendo influenciada a partir das demandas colocadas pelo sistema. Segundo Minogue (1981), a instituição é resistente e possui longevidade justamente por conta dessa possibilidade de subverter-se e associar-se às demandas. Para Pronko (1999), não há como desvincular a universidade de seu processo histórico, pois formou e ainda forma a elite dirigente da sociedade.

Por isso, a necessidade de compreender historicamente como a universidade foi se consolidando como instituição ao longo dos séculos. Uma das instituições fundamentais e determinantes para a formação da sociedade, independentemente da matriz utilizada, seja europeia francesa ou alemã, seja americana, a universidade foi se renovando ao longo do tempo, e passando por constantes pressões da população.

Diante deste processo histórico, faz-se necessário compreender como se estruturou a universidade na América Latina, uma vez que o Brasil, além de ter sido influenciado pelos modelos europeu e norte-americano, também recebeu influência das universidades da América Latina. Estudos de Cunha (1980) apontam que os movimentos estudantis da América Latina, impactaram diretamente na universidade brasileira, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, e que a pressão para o desenvolvimento do compromisso social iniciou-se nesse período.

As primeiras universidades que apareceram na América espanhola surgem em 1538 em São Domingos e em 1551 nas cidades de Lima e Cidade do México. Essas instituições foram estabelecidas por meio de decretos reais, conforme afirmam Charle & Verger (1996), com o objetivo de colonizar e eram missionárias. Inicialmente, o objetivo era a docência e tinha-se como modelo as universidades da Espanha e do Portugal. Mais tarde, o modelo francês napoleônico profissionalizante tornou-se hegemônico, uma vez que a França exercia influência cultural sobre os demais países europeus (SANCHEZ, 1996). Cabe ressaltar a

análise feita por Ribeiro (1969) que afirma que a universidade latino americana cresceu em um contexto de quadro estrutural de faculdades e escolas profissionais independentes entre si, e a feudalização nos quadros de saber.

Os autores Ribeiro (1969), Cunha (1980) e Jezine (1998), asseveram que o exemplo francês trouxe para a América o estabelecimento das faculdades isoladas, uma para cada profissão, formando os quadros para dirigentes da sociedade, conforme aponta Jezine (1998):

As reformas napoleônicas exerceram larga influência sobre a universidade latino-americana, na medida em que os poderes locais tentaram fazer dela uma formadora dos quadros para a burocracia emergente com a independência. As faculdades foram implantadas de maneira estanque, e o diploma dava direito ao exercício da profissão. Especialmente o direito e a medicina tinham amplo reconhecimento social, mas fechavam-se as portas da universidade para as demais camadas da sociedade, sobretudo à emergente classe média (JEZINE, 1998, p. 4).

De acordo com Sanchez (1996), a partir da metade do século XX, o modelo alemão passou a influenciar as universidades latino-americanas, tendo como princípio básico o ensino e a pesquisa, e alguns professores utilizavam a pesquisa em suas atividades livres. Nos anos sessenta, algumas instituições passaram a receber incentivos de instituições externas com bolsas, assistência técnica e programas de cooperação. Esse incentivo contribuiu para ampliar a função da pesquisa na universidade.

A função da extensão nas instituições da América Latina surgiu apenas no começo do século XX e se deu principalmente a partir da pressão de estudantes organizados, sobretudo após o conhecido Movimento de Córdoba. Sanchez (1996) aponta que esse movimento ocorreu a partir da ideia de que universidade teria uma “missão social”. Nessa ideia, os estudantes começam a compreender o contexto em que estavam inseridos e começaram a perceber-se enquanto privilegiados em frequentarem uma instituição que era mantida pela sociedade, a qual em geral não tinha acesso a essa instituição. Inicia-se, assim, a preocupação em “devolver” para a sociedade o que a universidade produzia.

Para Sanchez (1996), essa reflexão ficou apenas na perspectiva teórica, não se consolidando na prática, mas ainda assim levou a vários eventos importantes na América Latina, tais como: as universidades populares do México e a *Universidad del Trabajo* de Orizaba, com o objetivo de ampliar a cultura e formar os trabalhadores, assim como a Universidade Popular do Peru, que diferente das outras duas, tinha o objetivo de unir intelectuais e trabalhadores.

Além da formação dessas universidades populares, os estudos destacam o papel dos estudantes e seus congressos com o objetivo de transformação social, buscando a reforma nas universidades latinas. O I Congresso Internacional de Estudantes Latino-americanos, no ano de 1908, em Montevideú, foi importante uma vez que foram discutidas e articuladas as ideias que posteriormente foram apresentadas na Reforma de Córdoba (CUNHA, 1989, p. 209)

Os estudantes realizaram congressos e se organizaram, culminando na “Carta Magna da Reforma Universitária” que foi estabelecida em Córdoba em 1918, no I Congresso da Federação Universitária Argentina, e de acordo com Cunha (1989) foram estabelecidos os seguintes aspectos:

[...] participação dos estudantes e dos formados na direção universitária; assistência livre, como meio de forçar professores a melhor prepararem as aulas; seleção dos mais capazes e não dos mais favorecidos economicamente; instituição da livre-docência com valor igual ao do curso oficial; periodicidade das cátedras; publicidade dos atos universitários; extensão universitária; ajuda social aos estudantes; diferenciação das universidades conforme as peculiaridades regionais; orientação social dos estudos universitários, abordando os grandes problemas nacionais. (CUNHA, 1989, p. 210)

Esses questionamentos foram um marco para a universidade latino-americana, sobretudo por apresentar as questões de compromisso social da instituição e a necessidade de “estender” o conhecimento à população em geral. A discussão sobre a questão da extensão universitária ganhou ênfase e posteriormente foram implementados na Argentina e Uruguai programas de difusão cultural, ampliação da educação básica, atividades assistenciais, bem como de desenvolvimento das comunidades (SANCHEZ, 1996). Nesse congresso, os estudantes fizeram a seguinte reflexão:

As universidades chegaram a ser, assim, o fiel reflexo dessas sociedades decadentes que se empenham em oferecer o triste reflexo de uma imobilidade senil. Por isso é que a ciência, perante esses prédios mudos e fechados, passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca ao serviço burocrático. Quando, em momento fugaz, abre suas portas aos espíritos elevados, arrepende-se logo e torna-lhes impossível a vida sob seu recinto (MANIFESTO DE CÓRDOBA, 2007 apud SANCHEZ, 1996, p. ???).

Fagundes (1986) reflete que o Manifesto de Córdoba denuncia o caráter conservador da universidade. Há uma reivindicação acerca do papel social da instituição, bem como a questão da participação estudantil, autonomia, assistência, ajuda social, orientação social.

No entanto, Finkel (1977 apud CUNHA, 1989) destacou que esse caráter de universidade aberta é classista. Aqueles que chegariam ao ensino superior não eram os trabalhadores. A burguesia e a classe média, representados pelos estudantes fazem um discurso de abertura e democratização da universidade. O resultado dessa abertura foi estabelecido a partir da criação de departamentos de extensão; eliminação de exames; aumento de bolsas; e campanhas de conscientização.

Apesar dessa ressalva feita pelos autores, esse movimento de estudantes se expandiu e influenciou muitas iniciativas de extensão universitária e de “abertura” da universidade ao povo. Além de ter influenciado politicamente, originando a organização partidária “Aliança Popular Revolucionaria Americana”, com os objetivos de nacionalização e forças contrárias ao imperialismo, essa expansão das propostas do movimento estudantil, resultou em diferentes concepções de extensão, métodos e enfoques, e na necessidade de uma discussão mais sistematizada (SANCHEZ, 1996). Foram realizados congressos nas capitais dos países da América Latina em que esses, de uma maneira geral, exigiram a extensão enquanto obrigatoriedade, partindo do pressuposto de que deve haver um compromisso com o trabalhador, e medidas foram sugeridas durante os encontros na perspectiva de se organizarem para que tais demandas fossem estabelecidas.

Segundo Sanfelice (2008) o papel da União Nacional dos Estudantes foi fundamental. Havia uma crítica ao caráter da universidade no Brasil, pois consideravam-na um local de privilégio econômico para poucos jovens, tinha falha na missão cultural, social e profissional da universidade. Além disso, pensaram em estratégias e diretrizes para que a universidade se abrisse e se democratizassem para todos aqueles que estavam fora, sem que isso implicasse no assistencialismo, os estudantes acreditavam que era necessário despertar a consciência da população.

No próximo item, será discutido a questão da universidade no Brasil e suas funções de uma maneira geral. Cunha (1980) destaca que a universidade no Brasil é “temporã”, uma vez que houve inúmeros esforços para trazê-la para o país, que foram barrados pelo colonizador, como também pela elite brasileira.

## **2.2 A Universidade no Brasil**

De acordo com Cunha (1980) e Fávero (1980), no Brasil durante período colonial quando houve domínio da economia agroexportadora, não havia universidade – na sua concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – mas um ensino superior

voltado para a formação da elite. O objetivo era formar para as profissões burocráticas e liberais e o ensino tinha caráter humanístico. Cunha (1980) destaca que em 1572 havia predominância de cursos de artes, teologia e que esses eram oferecidos pelos jesuítas. Para o autor, esse ensino desenvolvido durante os séculos XVI ao XVIII deve ser compreendido como uma atividade de uma instituição educacional para que se mantivesse a exploração da colônia portuguesa pela metrópole.

Espanha e Portugal se distanciam e se diferenciam no que se trata de ensino superior. A metrópole espanhola implantou universidades em suas colônias, enquanto a metrópole portuguesa não incentivou a sua instauração, assim como proibiu que as instituições fossem fundadas no país. Segundo Bauer & Lima Jardimino (2005), a metrópole portuguesa fornecia bolsas de estudo para que os filhos dos colonos estudassem na capital, Coimbra, e para o autor isso representa o porquê do aparecimento atrasado da universidade no país. Essa questão também é reforçada por Hora (1994 apud Meneghel, 2000), o qual afirma que até o período da década de 1930 prevaleceu no país um desinteresse das elites na industrialização e no progresso social, além da falta de condições do Estado em organizar uma estrutura estatal capaz de ocupar-se com a industrialização e de uma política de integração ao progresso internacional.

Em contraposição às ideias de Bauer & Lima Jardimino (2005), para Cunha (1980) o avanço no desenvolvimento da universidade na América espanhola deu-se por conta de outras razões, sendo uma delas justificada pelo encontro entre os espanhóis e os povos indígenas da América Espanhola. Para o autor esses possuíam alta cultura o que acabou dificultando a dominação e a aculturação. Um segundo motivo estava também no fato de que a metrópole portuguesa tinha um número menor de universidades comparadas a Espanha. Já para Fávero (1980), um dos motivos para se impedir a criação de ensino superior no Brasil até o século XVIII foi a preocupação de que no futuro as universidades pudessem ser instituições que colaborassem para a libertação do país de sua condição de colônia.

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, esses perderam a administração da Universidade de Coimbra e o Marquês de Pombal tentou modernizá-la. Essa reforma educacional, conforme afirma Cunha (1980), mais conhecida como reforma educacional de Pombal, uniu algumas faculdades e os conteúdos passam por uma transformação, não sendo mais de contemplação filosófica, mas sim de conhecimento baseado na observação. Essa reforma deu início a modernização na universidade portuguesa.

Em 1776, segundo Sanchez (1996), os franciscanos fundaram um curso superior no colégio Santo Antonio, no Rio de Janeiro, aos moldes da universidade de Coimbra, cujo objetivo era a habilitação dos profissionais para exercerem o sacerdócio e dessa forma contribuir e atender com a expansão doutrinária da Igreja na colônia.

A partir da transição do poder real para o Brasil, houve necessidade de mudar o ensino superior aqui também. Segundo Sanchez (1996):

Em 1822, com a independência política do Brasil, o ensino superior, recriado em 1808 e completado no primeiro reinado, foi estruturado em estabelecimentos isolados e acrescentou (1827) apenas dois cursos de Direito: Olinda e São Paulo, atendendo a necessidade de promover a formação dos burocratas que o Estado precisava (SANCHEZ, 1996, p. 30).

O Brasil foi constituindo o seu ensino superior a partir de modelos exteriores, e sob o controle e permissão da metrópole. Pode-se afirmar que a relação e o compromisso social do ensino superior no Brasil foram até então com as elites dominantes, com o objetivo claro de formar os quadros dirigentes do país. Não houve um ensino superior constituído a partir do contexto nacional e do interesse do povo, a partir de experiências próprias, conforme demonstra Teixeira (1989):

Tão profundo era esse traço estrangeiro da cultura do brasileiro que suas obras, mesmo quando na literatura e no romance, não só trazem a influência da outra cultura a que se teria filiado o autor, como revelam um tom de espectador, ou observador distante e não participante da cultura nacional, que, de qualquer modo, vinha-se elaborando no seio do povo brasileiro (TEIXEIRA, 1989, p. 96).

A partir do período de 1870, inicia-se o debate sobre a criação da universidade. Cunha (1980) analisa os debates feitos no Congresso de Educação em 1882. Nesse debate, liberais e positivistas discutiam a questão da criação da instituição, os primeiros a favor, e os positivistas defendendo a não criação e a consideração de que a universidade era obsoleta.

O período da primeira República de 1889 até 1930 foi marcado pelo surgimento de diversos estabelecimentos isolados de ensino superior, que dariam origem a novas universidades posteriormente. Os cursos estavam limitados a poucas áreas do conhecimento tais como, Medicina, Direito, Agronomia e Engenharias, além de estarem concentradas em poucas cidades do Brasil. Teixeira (1989) atribuiu às faculdades isoladas do país um caráter de corporação de estudantes e professores, e chamou-as ainda de “torre de marfim” que visavam à cultura universal e estavam distantes do contexto atual. No entanto, Michelotto

(1999) e Fagundes (1986) fazem uma crítica em relação a essa posição de Teixeira (1989), uma vez que acreditam que a universidade não pode ser compreendida como “torre de marfim” pois ela está constantemente relacionada a interesses de diferentes grupos dominantes.

No ano de 1920, por meio do Decreto nº14.343 de 7 de setembro de 1920 com a junção das escolas Politécnica; Medicina e Direito foi criada a Universidade do Rio de Janeiro. De acordo com Vasconcelos (2007) essa criação não alterou o modelo de escolas superiores, além de preservar a questão da formação de profissionais. Fávero (1980) mostra que havia uma intensificação nas discussões acerca do ensino superior no Brasil, o que contribuiu para a criação dessa instituição, somado à demanda da expansão e acesso havia uma cobrança por qualidade de ensino.

Na década de 1930, inicia-se o lento processo de modernização do país. Com Getúlio Vargas como presidente provisório, o Brasil começou a viver uma nova fase econômica, política e social, e este contexto refletirá diretamente sobre o campo da educação.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco de Campos como ministro. O país já possuía 3 universidades, a do Rio de Janeiro de 1920; a de Minas Gerais criada em 1927, e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, que não possuía o nome de universidade, mas tinha um caráter de universidade (SANCHEZ, 1996). O Estado nesse período começa a coloca-se enquanto sociedade política, responsabilizando-se pela educação pública, uma vez que a educação era feita até então pela sociedade civil (FAGUNDES, 1986).

Uma das ações do ministro Francisco de Campos que influenciou o ensino superior foi a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, a partir do decreto nº 19.851, em 11 de abril de 1931. Nesse decreto ficou estabelecido que as universidades seriam criadas aproveitando as estruturas organizacionais que já estavam sendo utilizadas nas escolas isoladas de ensino superior. Segundo Cunha (1989) este decreto tinha o objetivo de manter as universidades sob o controle do governo central, bem como modernizar o ensino superior.

A partir desse decreto é possível analisar como exemplo de ação do Estado, a reforma e modernização da Universidade do Rio de Janeiro. A adoção do regime de tempo integral foi um aspecto fundamental para essa reorganização (SANCHEZ, 1996). Em 1937, a mesma universidade é novamente reorganizada, passando a chamar-se Universidade do Brasil.

Buscando consolidar o projeto de modernização das universidades brasileiras, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, que se organizou a partir de faculdades isoladas. Segundo Fávero (2000), essa universidade surgiu para validar a importância do poder político do Estado de São Paulo em relação ao governo federal.

No ano seguinte, em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal incorporando outras faculdades, mas também criando cursos novos: “Administração e Orientação Escolar, Auxiliar de Medicina e Técnico de Laboratório, Diplomacia, Estatística, Jornalismo e Publicidade, Biblioteconomia, Arquivo e Museu, Cinema, Arquitetura e Paisagística” (SANCHEZ, 1996, p. 35).

Diante desses aspectos é possível perceber que no período de 1930 a 1940 o Brasil viveu um momento intenso de debate acerca da relação entre educação e trabalho, sobretudo sobre a questão do ensino superior e a necessidade de formar quadros técnicos para modernizar o país. Esse período foi importante pois o modelo institucional de universidade foi iniciado e foi se consolidando.

O país no final da década de 1950 e início da década de 1960, segundo Sguissardi (1993), vivia um momento de transição do capitalismo, de um modelo em que as importações predominavam. O país começou a reorientar-se na divisão mundial do trabalho, e a partir dos anos de 1956 a 1967 iria expandir-se no processo de monopolização, tanto multinacional, quanto estatal. A industrialização e os bens intermediários e duráveis de consumo se expandem, aumenta o capital estrangeiro, exigindo maior qualificação e mais tecnologia, houve também a expansão da indústria automobilística no país, o que aumentou o processo de concentração de renda.

“O sistema educacional, sobretudo o ensino superior, vivia este contexto de transição do capitalismo e até 1945 o país possuía 5 universidades e 293 estabelecimentos isolados” (CUNHA, 1989, p. 14). O início da década de 1950 foi marcado pela aceleração do desenvolvimento do país com o aumento da industrialização e da urbanização, e esse processo refletiu nas universidades, pois, de acordo com Cunha (1989), subiram de 5, em 1945, para 47 em 1964, e o número de estabelecimentos isolados aumentou de 293 para 564. Esse aumento foi fruto do resultado do deslocamento dos canais de ascensão, que por sua vez são resultantes do processo de monopolização. Somado a este processo, outros fatores foram importantes para o aumento do número de universidade, tais como a transferência da população do campo para a cidade e o aumento da escolarização das mulheres (CUNHA, 1989).

Além disso, o Decreto-Lei nº8.457, de 26 de dezembro de 1945, possibilitou que as novas universidades pudessem ter maior flexibilidade, no que dizia respeito a organização. De acordo com Cunha (1983):

Desde este estatuto, uma universidade precisaria ter, pelo menos três institutos de ensino. Mas pelo novo critério, dois deles (e não os três) deveriam estar dentre os de filosofia (e não mais educação, ciências e letras), direito, medicina e engenharia. Se uma das três faculdades do núcleo gerador fosse de filosofia, a segunda deveria ser escolhida na lista acima, mas, a terceira poderia não constar dela, “uma vez que, por seus objetivos e organização convenha aos interesses do ensino, a juízo do Conselho Nacional de Educação” (CUNHA, 1983, p.94/95)

Diante desse decreto, foi possível ampliar o número de universidades, e, com a aglutinação das escolas isoladas, a República Populista chegou em 1964 com 39 universidades. Durante esse período foram efervescentes as discussões políticas acerca do papel da universidade e da necessidade da reforma universitária; participaram dos debates, professores, intelectuais e estudantes. Segundo Fávero (2000), foi um período muito fecundo uma vez que houve diferentes propostas para o ensino superior a partir da análise da realidade brasileira. Muitos movimentos exigiam a modernização do ensino superior, e o processo foi coordenado pelo Estado, “mas com respaldo da sociedade civil, da SBPC e também da UNE<sup>5</sup>, que, em especial, teve um papel de destaque nas reivindicações para o ensino superior” (CUNHA, 1989, p. 255).

O início da modernização do ensino superior segundo Cunha (1989) deu-se com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica/ITA em 1947, e atingiu seu auge com a criação da Universidade de Brasília, em 1961. A UnB foi a primeira instituição que não nasceu da integração de escolas isoladas e de faculdades, ela foi criada e definida a partir de institutos, centros, faculdades e outras universidades.

No mesmo período em que se criava a universidade moderna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, foi promulgada, sem alteração na questão da cátedra vitalícia, o que foi alvo de muitos questionamentos, pois demonstrava um resíduo arcaico (CUNHA, 1989, p. 256). Segundo o autor:

---

<sup>5</sup> O Movimento Estudantil não tinha concepções hegemônicas, os integrantes eram muito divergentes entre si. Foi criado em 1961. (CUNHA, 1989).

[...] a LDB não foi apenas um freio no processo de modernização do ensino superior. Se teve esse efeito pela manutenção da cátedra vitalícia e do mecanismo de formação de universidades pela agregação das escolas isoladas, essa lei foi um acelerador da modernização por via direta, aumentando o grau de autonomia das instituições, dentre outras medidas, por via indireta, atribuindo ao CFE os grandes poderes que teve para dirigir o processo de transformação do ensino superior. (CUNHA, 1989, p. 257)

É possível perceber que a criação da universidade no Brasil está atrelada aos interesses político econômicos do governo. Além disso, a instituição brasileira está intrinsecamente ligada a modelos de universidades do exterior, e sofrerá influências externas. A reforma de 1968 será marcada por imposições do governo autoritário.

### **2.2.1 Reforma universitária de 1968**

A problemática da educação para o governo militar era utilizada enquanto estratégia técnica e ideológica e esteve presente ao longo de todo o período, pois havia a necessidade de o país se desenvolver tecnologicamente, somada com a manutenção do controle e da ordem para que a população se mantivesse na subserviência. Portanto, a educação e sobretudo o ensino superior tiveram um papel fundamental para manter a estrutura da sociedade. A reforma já era fruto de mobilização nos anos anteriores, envolvendo os estudantes, tratando de questões como o mercado de trabalho, o incentivo à privatização, bem como a ampliação do acesso da classe média ao ensino superior, que era o seu único meio de ascensão social. Foi nesse período em que aumentou a industrialização e a concentração de capital.

Segundo Meneghel (2001), havia um consenso de diferentes segmentos da sociedade sobre a necessidade de a universidade modernizar-se. O papel da instituição era contribuir para o desenvolvimento de um país com alta tecnologia e autonomia. A reforma universitária deveria vir pautada em dois princípios: o desenvolvimento da industrialização, e a reforma da sociedade. No entanto, os militares enfrentavam o problema de reformar e modernizar a universidade e ao mesmo tempo acalmar os movimentos sociais que emergiram do período anterior. (MICHELOTTO, 1999)

Para Sguissardi (1993), o regime político, de cunho militar autoritário, foi caracterizado pelo aumento da concentração de poder no Estado, e os militares iriam utilizar isso para reprimir as contradições econômicas e políticas do período anterior, que estavam se agravando. Para o autor:

A nova expansão capitalista que aumentou sensivelmente o poder de intervenção do Estado na economia, por um lado, e a própria privatização do Estado, por outro, se dá igualmente em detrimento das classes subalternas e faz-se acompanhar de incomparável processo de repressão aos movimentos sociais de todas as naturezas, políticas, religiosa, cultural e educacional (SGUISSARDI, 1993, p. 24)

O Brasil nesse período, assim como em outros períodos históricos, importou diferentes modelos de educação, desconsiderando a realidade nacional e a sociedade que aqui estava. A reforma de 1968 segundo Sanchez (1996) pautou-se pelo modelo norte-americano, que envolve a origem dos departamentos, a organização racional do trabalho, e a produção e disseminação do conhecimento. Um exemplo dessa importação foi o acordo direto com os Estados Unidos: o MEC/USAID<sup>6</sup>.

Para Cunha (2007), o ensino superior tinha um papel fundamental na modernização e na monopolização a serviço da produção prioritária de mão-de-obra qualificada que era requisitada pelo capital multinacional. A modernização tinha como objetivo atender às camadas médias da sociedade, que por sua vez haviam apoiado o golpe e precisavam do ensino superior para alcançar um patamar em meio ao processo de monopolização, que fora induzido pela própria política econômica.

Como plano estratégico de desenvolver o país e torná-lo autônomo tecnologicamente, o sistema educacional era fundamental e a universidade era responsável por produzir a mão-de-obra qualificada que as grandes multinacionais precisavam, além de prover a tecnologia às indústrias nacionais (MENEGHEL, 2001). Por isso, para Fagundes (1986, p. 70), a reforma universitária, no contexto dos anos 60, veio para transformar a política educacional e ajustar a universidade às demandas do modelo desenvolvimentista (concepção do Estado e dos empresários).

---

<sup>6</sup> Os chamados “Acordos MEC/USAID” foram firmados entre o governo brasileiro e o governo norte-americano, através da USAID. Segundo as diretrizes da Aliança Para o Progresso, esses acordos eram voltados para a cooperação entre os dois países, visando à “modernização” do sistema educacional do Brasil. Todavia, tudo indica que tais acordos compuseram o bloco histórico resultante do padrão de acumulação capitalista posto em prática pelo governo militar, baseado na aplicação de medidas que ampliavam a presença do capital norte-americano e europeu em nosso país. Basta observar que a Reforma Universitária de 1968 fez parte dos planos de desenvolvimento engendrados pela Aliança Para o Progresso, no qual o modelo norte-americano de universidade fazia parte do processo de ajuda mútua estabelecida pela Carta de Punta del Este. Além disso, a reforma desenvolveu-se em estreita relação com a necessidade que o regime teve de conquistar o apoio das camadas médias para o projeto econômico posto em prática. Assim, com o acesso ao ensino superior ampliado, as camadas médias acreditavam que estavam garantidas a ascensão e manutenção social. Ou seja, através das medidas econômicas do chamado “milagre econômico” o governo militar proporcionou a essa fração da classe trabalhadora o aumento do consumo dos bens materiais e intelectuais, esses últimos presentes nas reformas do ensino (SANTO, 2005, p. 105)

A modernização e a democratização foi muito discutida nesse contexto. Durante esse período existiram três concepções de reforma universitária que envolviam a do Estado e do empresariado, a dos estudantes, e a da comunidade acadêmica (MENEGHEL, 2001).

A primeira concepção tinha como representante o Estado e os empresários, defendendo os interesses da classe dominante. Para esse grupo, a modernização da sociedade via a universidade era fundamental uma vez que o incentivo à tecnologia contribuiria para o progresso do país, envolvendo o desenvolvimento da indústria nacional e da mão-de-obra qualificada exigida pelas empresas multinacionais. Essa concepção era marcada também pelas ideias de países como os EUA que pregavam a racionalização, o corte de gastos e o aumento da produtividade de maneira eficaz e eficiente (MENEGHEL, 2001).

Diante desse contexto de desenvolvimento houve necessidade de expansão das universidades, pois existia a demanda da industrialização, o que se constata é a formação aligeirada de profissionais, com economia de recursos e aumento da iniciativa privada (MENEGHEL, 2001). Para Michelotto (1999), a reforma preservou os interesses da iniciativa privada e não tinha o objetivo de ampliar o número de vagas nas universidades públicas, o que acabou intensificando ainda mais a expansão das instituições privadas durante o governo militar. Houve rebaixamento do salário pessoal, uma vez que a demanda era maior que a oferta. A universidade brasileira, que passaria por um processo de reforma em 1968, veio para atender aos interesses do Estado e dos grupos que estavam beneficiando-se com a política econômica (MICHELOTTO, 1999). A reforma gerou também a perda de autonomia das universidades públicas, pois o governo federal passou a controlar rigidamente os rumos da universidade (CUNHA, 1988). Meneghel (2001) faz a seguinte reflexão:

A qualificação nas áreas técnicas deveria ser privilegiada, pois aumentaria a possibilidade de inserção dos estudantes no mercado, e por extensão, criaria condições para melhor distribuição de renda e ascensão social. O caráter elitista desta corrente ficava evidente não apenas na defesa do fim da gratuidade do ensino público, mas também em manifestações sobre a meritocracia do sistema educacional sem questionamento das condições que a produziam (MENEGHEL, 2001, p. 136).

A outra concepção apontada por Meneghel (2000) diz respeito às ideias do Movimento Estudantil, que estiveram muito presentes e atuantes no período anterior ao Golpe de 1964. Esse movimento buscava uma reforma na sociedade, em busca da resolução dos problemas de desigualdade, e uma reforma universitária que perpassaria pelas reformas de

base da sociedade<sup>7</sup>. Segundo Meneghel (2001), a democratização para esse grupo deveria acontecer de uma maneira muito mais ampla. Diferentemente do que era posto pelo Estado e pelos empresários, a universidade deveria ser pautada pelos interesses regionais. Segundo Sanfelice (2008):

O desejo dos estudantes não era outro senão constituírem-se em trabalhadores das escolas voltando a universidade para a vida e para as necessidades de toda a população laboriosa. Era este e não outro o sentido da Reforma Universitária que tanto se buscava (SANFELICE, 2008, p.33).

A ciência e a técnica possuíam uma importância diferente para os estudantes, uma vez que deveriam contribuir para a ruptura com os países colonizadores. Diante disso, Meneghel (2001) assevera que a ciência era vista como redentora, mas possuía uma característica mais crítica, uma vez que os estudantes colocavam a problematização dos problemas locais. Sendo assim, para esse grupo:

[...] a reforma não se limitava à construção de uma universidade mais moderna e eficiente em termos tecnológicos, mas incluía alterações no conteúdo “de classe” das suas atividades. As suas principais concepções foram manifestas nos textos de Álvaro Vieira Pinto e em documentos produzidos nos "Seminários de Reforma Universitária” realizados pela UNE. Contraditoriamente, porém ele expressava uma concepção elitista do conhecimento e da universidade, pois acreditava que desta sairia a transformação da sociedade (e não o contrário). (MENEGHEL, 2001, p. 137).

A última perspectiva da reforma de 1968 que Meneghel (2001) analisa diz respeito à comunidade acadêmica, aos estudantes e intelectuais que defendiam a modernização para que a realidade brasileira se aproximasse aos países desenvolvidos, em busca de uma ciência que contribuísse para o desenvolvimento econômico e social. Para os idealistas dessa perspectiva, o Brasil era atrasado por conta de seu baixo conhecimento científico e cultural, por isso a universidade tinha um papel fundamental em promover o desenvolvimento do país. No entanto, para Meneghel (2001) em relação a democratização, eles tinham uma percepção de que a universidade não era para todos e que esta deveria formar a elite dirigente e dominante do país por meio da iniciativa privada, com “assistências” aos estudantes carentes.

---

<sup>7</sup> Reforma eleitoral (extensão dos votos para analfabetos); reforma tributária (aumentar a receita do Estado para o desenvolvimento, assim como aumentar a taxa dos ricos); reforma agrária (quebrar o monopólio da terra e aumentar sua produtividade); reforma urbana (limitar o número de propriedades de um capitalista, vendendo sem lucro para os trabalhadores); reforma bancária (nacionalizar todos os bancos e subordinar os bancos “particulares” do país e reforma universitária (modernizar o ensino e reorientar pedagogicamente os interesses populares (CUNHA, 1989)

A perspectiva que predominou na reforma foi a tecnocrata, inspirada no modelo estadunidense. Buffa & Canales (2007) acrescentam que a lei 5.540/68 eliminou o sistema de cátedra, abriu espaço para a contratação de professores em regime de tempo integral, e impôs o tripé “ensino, pesquisa e extensão”. Em relação à pesquisa houve o incentivo para se realizar, mais qualificação, institucionalizou-se a pós-graduação (com aumento de teses e dissertações no país). Estas transformações conseguiram a simpatia e a cooptação da comunidade acadêmica, pois os seus membros estavam interessados na melhoria de suas condições de trabalho (MENEGHEL, 2001, p.138).

No entanto, percebe-se claramente que alguns setores da universidade não estão preocupados em construir um projeto de desenvolvimento para contribuir e elevar o nível cultural da sociedade. De uma maneira geral as funções de ensino, pesquisa e extensão não são relevantes socialmente, e muitas vezes não são propostas temáticas que contribuem para as melhorias na sociedade. Tampouco há preocupação com os problemas e demandas da sociedade, o que acaba acarretando o distanciamento entre universidade e sociedade, fazendo com que a instituição se aproxime cada vez mais da iniciativa privada, já que essa está preocupada em manter um modelo e padrão internacional atendendo aos interesses e demandas do capital. Saviani (1981) aponta que há uma responsabilidade da universidade devolver aquilo que ela própria recebeu, a universidade só existe porque a sociedade a sustenta, ou seja, a sociedade como um todo cria o privilégio para alguns.

Aqueles que planejaram a reforma de 1968 não estavam preocupados em melhorar a realidade daqueles que com seus impostos sustentam a universidade, pelo contrário, o interesse era “desenvolver” o país para que ele se abrisse ainda mais para a iniciativa privada. Para Fávero (2000), a reforma de 1968 vem com o objetivo de acalmar as revoltas e assim satisfazer uma camada da classe média que por sua vez apoiou o golpe, junto com a igreja.

Segundo Meneghel (2001), as questões da técnica estavam nos discursos a todo momento, com a justificativa de que somente por meio dela é que se alcançaria o bem-estar da sociedade. Além disso, a ciência era considerada neutra e pura, portanto capaz de contribuir para transformar a vida dos indivíduos. Esse era um discurso muito consistente, uma vez que as pessoas apoiam o discurso de desenvolvimento científico e acreditam que esse possa trazer o lugar ideal, e as boas condições de vida para todos. Afinal, as pessoas gostariam que as estruturas funcionassem de uma maneira eficaz e eficiente.

O processo da reforma de 1968 foi muito discutido no período anterior, e era uma reivindicação de diferentes segmentos da sociedade civil. No entanto, as demandas não foram

atendidas e o produto final colocado em prática não atendeu a muitos segmentos da sociedade. A reforma não se estabeleceu de uma maneira em que prevalecesse o diálogo. A imposição foi hegemônica, e o Estado conduziu a reforma, privilegiando apenas o grupo da classe dominante com o treinamento de habilidades e técnicas, em detrimento da emancipação dos indivíduos (MENEGHEL, 2001). Somado a isso, o Estado tomou para si um modelo de universidade que não fazia parte de seu contexto. Para Meneghel (2001):

O conceito de universidade moderna, como local de ensino e pesquisa autônomo, foi incorporado no Brasil, no final da década de 60, mutilado em sua autonomia, descompassado da organização da pesquisa nos países centrais, e sem condições políticas e financeiras efetivas de ser implementado (MENEGHEL, 2001, p. 140).

Sobre a universidade moderna, Teixeira (1989) afirma que o Brasil não chegou à Universidade de Humboldt, nem sequer a Oxford, com o estudo desenvolvido dos clássicos e da história. Para Cunha (1988), o processo de modernização foi sendo estabelecido em algumas universidades federais por meio de Decretos, até atingir todas as instituições e transformar-se na lei nº 5540/68. Esse processo que culminou na lei resultou de diferentes fatores.

O autor vai apontar como um primeiro fator a questão da modernização pautada no modelo estadunidense que desde a época de 1940 já estava sendo desenvolvido. Um segundo fator que culminou na lei foi o enfrentamento das pressões internas (dos próprios docentes) e externas (do Movimento Estudantil), mas “paradoxalmente eram esses resistentes que ofereciam maior apoio, dentro da universidade, ao regime autoritário que se institucionalizava” (CUNHA, 1988, p. 318). E um terceiro fator foi o poder da ideologia liberal, que estava instalando-se desde a época de Vargas.

Portanto, a lei 5540/68 foi fruto de um contexto em que o país buscava a modernização para inserir-se no capitalismo, e para isso era necessário democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior. Esse por sua vez foi visto como um instrumento fundamental para a modernização do país em busca do ensino de ciência e tecnologia. A lei atendeu às demandas da classe dominante, bem como aos interesses de países como os Estados Unidos.

## **2.2.2 A universidade na LDB de 1996**

O processo histórico que marcou a elaboração da LDB de 1996 inicia-se no período denominado de transição política entre a ditadura, presente no país por duas décadas, até a eleição de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito de forma direta. A universidade e sua nova reformulação foram inseridas nesse contexto, e, segundo Meneghel (2001), o fracasso do modelo de indissociabilidade entre ensino e pesquisa que havia sido proposta pela reforma de 68 somado à “nova crise” da universidade foram acentuados com os cortes de recursos e as críticas de diferentes segmentos da sociedade. Portanto, a alteração de um regime ditatorial para o democrático alterou o papel da universidade também.

O processo de transição política foi conturbado, com mobilizações, devido às políticas de recessão, à censura que o governo militar implementou. Nesse período, movimentos sociais, sindicatos, entre outras organizações da sociedade civil, começaram a mobilizar-se para colocar um fim ao governo militar. O governo não se sustentava mais e aumentava a demanda por eleições diretas. Conforme aponta Meneghel (2001), o fim do “milagre econômico”, visível na drástica diminuição dos indicadores econômicos, os baixos índices de desenvolvimento e as manifestações forçavam a democratização do país.

A modernização econômica e o processo de “milagre econômico” não geraram o desenvolvimento do país, a sociedade em geral não ganhou os benefícios da modernização. Segundo Meneghel (2001), quando ocorreu a crise do petróleo em 1979 veio à tona a dívida externa brasileira, com elevação da taxa de juros e encerrando o período de expansão. O novo momento que se inaugurava, o qual envolvia a crise econômica, a pressão da sociedade civil e a abertura política, possibilitou a elaboração da Constituição de 1988.

Meneghel (2001) caracterizou a nova república como um “híbrido” entre o velho e o novo. A estrutura política foi modificada, mas a política econômica continuou privilegiando a recessão, o desemprego e a inflação. A década de 1990 foi marcada pelo neoliberalismo<sup>8</sup>, em que o Estado passa de “interventor” para “regulador”. Quando um governo neoliberal assume o Estado, é possível perceber a consonância entre o que está posto no campo das ideias e suas consequências para as políticas educacionais propostas e a sua aplicação.

---

<sup>8</sup> O neoliberalismo consiste na sustentação da tese segundo a qual o mercado é o principal e insubstituível mecanismo de regulação social, por isso a sua enfática defesa do Estado mínimo. O propósito do neoliberalismo é combater as políticas macroeconômicas de matriz keynesiana e a garantia dos direitos sociais, defendendo como meta a estabilidade monetária. A reestruturação produtiva vem sendo conduzida com o ajuste neoliberal, que implica a desregulamentação dos direitos sociais, o corte de gastos sociais e o apelo ao mérito individual. A palavra de ordem da reestruturação produtiva é flexibilidade – acumulação flexível – para alcançar o máximo de produtividade da força de trabalho com o mínimo de custo (PEREIRA; SILVA; PATRIOTA, 2006, p.7).

Ao voltar-se para as transformações ocorridas na sociedade, em linhas gerais, sabe-se que o modelo de “Estado de bem-estar social”<sup>9</sup>, predominou em muitos países durante a década de 1970, com o objetivo de ter um maior investimento na área social e atendendo às demandas dessas áreas para que os países pudessem reestruturar-se pós II Guerra Mundial. Pensava-se que ao investir no indivíduo a economia interna pudesse movimentar-se e assim gerar a reconstrução dos países que tinham sido devastados pelas guerras.

No entanto, com a crise do capitalismo e a hegemonia do modelo de Estado neoliberal, o Estado passou a investir minimamente na economia dos países. As políticas neoliberais compreendem que o principal mecanismo de regulação social passou a ser o mercado. Desse modo, adotaram-se na área social características do mercado, tais como: competitividade, apelo ao mérito individual, corte nos gastos sociais, entre outras.

No Brasil, o período que perpassa os governos, Collor de Mello (1990-1991); Itamar Franco (1992-1994) e o octênio do Fernando Henrique Cardoso, foi denominado de período de modernização conservadora (SGUISSARD, 2006). Essa modernização foi intensificada durante o governo do Fernando Henrique Cardoso no qual ocorreram mudanças na esfera pública e privada e a educação superior também foi atingida por essas transformações. Esse período é marcado pela consolidação das ideias neoliberais no Brasil.

Na lógica neoliberal, as políticas sociais passam a ser focalizadas. O Estado atua de maneira centralizada apenas em programas emergenciais da população, descentralizando a tarefa de execução e até mesmo o repasse de recursos, para o qual passou a responsabilidade a alguns setores da sociedade civil e à iniciativa privada. Por isso, observa-se nesse período o incentivo e o aumento da atuação da sociedade civil no campo social e, conseqüentemente, educacional.

---

<sup>9</sup>Sob a lógica Keynesiana, o mercado que havia sido incapaz de organizar racionalmente a exploração capitalista, cede sua vez ao Estado. Isso implicou a ampliação do aparato estatal e sua progressiva centralidade no processo de acumulação capitalista. A forma institucional assumida por essas novas práticas passou a ser conhecida como Estado de Bem-Estar. Sua inserção na totalidade social se efetivou mediante dois eixos principais: um modelo de acumulação e desenvolvimento que expressava a complexa relação entre Estado e capital; e um modelo que expressava hegemonia-dominância centrada na relação igualmente complicada entre Estado e massas populares. Sob esse aspecto, pode-se dizer que o Estado de Bem-Estar nos capitalismo avançados requereu a compatibilização de duas lógicas que constantemente eram difíceis de sincronizar: uma de caráter econômico, orientada para a reativação da estabilização da acumulação capitalista; e outra de natureza política, voltada a estabelecer a paz social, promovendo, para horror dos liberais, a organização e corporativização das classes e camadas populares, de modo a institucionalizar os antagonismos sociais e criar uma ordem burguesa estável e legítima. Por mais de 20 anos (1948-1970) sob a égide das teorias de Keynes os governos conseguiram administrar as contradições do capital. Através de uma reforma social que intercambiava bem-estar material em troca de legitimidade política mantiveram-se no poder (SOUZA, 2009, p. 3)

O Estado presente no Brasil, sobretudo na década de 1990, adotou tais características neoliberais de repasse de responsabilidade. É dentro desse contexto que a área da educação está inserida e passa a ser compreendida enquanto política pública social sofrendo as consequências do Estado mínimo:

A integração do país à economia mundial dá-se enfatizando o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. As medidas recomendadas, como se sabe, foram: combate ao *déficit público*, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

Nesse contexto, o Estado passa a ser enxuto, na medida em que determina as tarefas para a execução, mas não é ele quem as executa. O Estado avalia a educação, mas não se responsabiliza pelos seus resultados. Portanto, o Estado é quem gerencia, coordena, quem define e avalia, passando para outros setores da sociedade civil a responsabilidade do investimento e da execução.

A descentralização é vista no âmbito político como um modo de aperfeiçoamento democrático e no âmbito econômico, com relação aos processos de gastos, como transparência, eficiência e otimização de recursos. O país nesse período segue as recomendações do Consenso de Washington, que por sua vez sintetiza as ideias do Fundo Monetário internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM). As recomendações são de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação dos mercados domésticos, privatização de empresas e dos serviços públicos (SGUISSARDI, 2006).

No Brasil, esse processo neoliberal se efetivou em duas vertentes, a econômica e a política, como uma alternativa para o Estado funcionar de forma efetiva. Esse processo de descentralização juntamente com o discurso do projeto neoliberal assume e passa a ter uma conotação positiva perante a sociedade, uma vez que defende ideias de eficiência, agilidade, competência e transparência, e combate a ideia de “centralização” ligada diretamente ao autoritarismo que estava presente no regime militar vivenciado no país entre os períodos de 1964 a 1985.

Identificam-se nesse período os investimentos do Banco Mundial em programas de projetos de educação, seguindo essa lógica financeira do mercado neoliberal, por meio de concessão de empréstimos que lhe dava lucros, assim como lhe dava aos seus interesses.

As medidas adotadas, pelas propostas do Banco Mundial, se efetivaram como regra, ao passo que se cobrava por seus resultados nas avaliações do Governo, passando a ideia de uma autonomia<sup>10</sup> já que se flexibilizava o caminho, mas, na realidade, o ponto de chegada da execução das tarefas já estava predeterminado, o que pode chamar-se de autonomia “tutelada”.

Todo esse contexto influencia diretamente sobre a educação, e, segundo Meneghel (2001):

No mundo da cultura que se desterritorializa, o conceito de educação fica ampliado, não se limitando à escola e à sala de aula. Além da valorização de espaços não tradicionais em que ela se dá (trabalho, clubes, igrejas, sindicatos), cresce a importância dos meios de difusão cultural – jornais, TV, revistas – e da mídia. A possibilidade de utilização de recursos tecnológicos e veículos de comunicação em massa (vídeo, micro-computador, TV a cabo) também indicam mudanças no sistema formal de ensino (MENEGHEL, 2001, p. 277).

Como exemplo, é possível perceber que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo governo FHC em 2001, segundo Romano e Valente (2002), sustentou-se sobretudo por dois pilares fundamentais, sendo eles: a máxima centralização com relação às esferas da formulação e a gestão política educacional com o progressivo abandono pelo Estado das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo as responsabilidades para a sociedade civil. Segundo esses autores, o Plano Nacional de Educação não passou de uma carta de intenções já que os vetos feitos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso incidiram diretamente nas ações que representaria um plano, sendo elas as de investimento.

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi marcado pelo predomínio da política econômica sobre a política social. Segundo Cunha (2003), tendo como ministro da Educação o economista Paulo Renato Souza de 1995 a 2002 o que marcou esse período no país foi o discurso de parceria entre setor público e privado, entre universidade e indústria. A

---

<sup>10</sup> [...] conceito de autonomia universitária foi apropriado pelas correntes conservadoras que disseminam a ideia de que esse preceito constitucional significa a autonomia que a universidade possui para adquirir recursos no âmbito privado, ou seja, trata-se de uma concepção que respalda as contrarreformas aprofundadas desde os anos de 1990, no sentido da desresponsabilização do Estado no provimento do direito à educação (RIBEIRO, 2016, p.112)

universidade por sua vez tem um papel novamente fundamental: deveria desenvolver a ciência e a tecnologia para que a qualidade fosse garantida nos outros níveis.

O presidente com seu plano de governo tinha uma posição ideológica acerca do ensino superior federal, uma vez que ele considerava inconcebível que o orçamento com estas instituições ocupasse cerca de 80% dos gastos do governo em educação superior, para apenas 22 % da população (CUNHA, 2003). Diante disso, a solução encontrada foi a racionalização dos recursos, uma vez que se acreditava que a questão do público é a má-administração. Defendia-se a “autonomia”, que aliás foi uma questão bastante discutida desde a criação da instituição, mas que as universidades seriam avaliadas quanto ao número de estudantes formados, pesquisas realizadas e serviços prestados (as três funções), e, ainda segundo Cunha (2003), se a racionalização dos gastos acontecesse, juntamente com o aumento da produtividade, os professores e funcionários receberiam aumentos de salário. No entanto:

A redução das despesas das universidades federais, por outro lado, só foi alcançada mediante a compressão dos salários e dos orçamentos, assim como pela não-reposição dos quadros perdidos. A “efetiva autonomia”, que seria base da “revolução administrativa”, não foi realizada, embora tivesse sido tentada (CUNHA, 2003, p. 57).

Segundo Meneghel (2001), no programa “Brasil: mãos à obra”<sup>11</sup> o governo lembrou-se do ensino superior com o objetivo de garantir a necessidade de aumentar a qualidade da educação por meio de parcerias entre o setor público e privado. O compromisso desse programa se deu com as questões de democratizar, controlar as mensalidades e a qualidade do ensino, além de conter a abertura de cursos. Essa revolução administrativa dizia respeito ao ajuste fiscal e às reformas neoliberais (MENEGHEL, 2001, p.291).

Anteriormente à elaboração da LDB/96, o governo lançou entre 1995 e 1996 medidas de reforma por meio de decretos lei que indicavam a nova perspectiva política. Em relação às universidades, criou-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), o “Provão”; o poder docente na gestão universitária, as IES se tornaram autônomas para estabelecer as formas de acesso aos candidatos, e a criação de Centros de Excelência. Estas medidas iniciam o processo de reforma do ensino Superior (MENEGHEL, 2001), reformas fundamentais para transformar a administração pública em face da universalização do capitalismo com marco

---

<sup>11</sup> Esse programa do presidente Fernando Henrique Cardoso, lançado em 1995, afirmava que a educação, “base do novo estilo do desenvolvimento”, devido ao destaque do seu papel econômico, estava entre as estratégias de “inserção do país no mundo globalizado”. Com o auxílio dela pretendia-se conseguir mais competitividade, eficiência e produtividade para, enfim, chegar à modernidade (MENEGHEL, 2001, p. 290).

nos anos 1970 (SILVA Jr, 2002). A educação tinha um papel central nessa reforma do Estado e os caminhos para a reforma e modernização da universidade já estavam sendo traçados. Os objetivos eram avaliação, autonomia e melhoria, com o mínimo de recursos e o máximo de eficiência.

Esse contexto culminou na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996, em que houve ampla discussão e a elaboração de dois projetos, um que representava a sociedade civil, e outro, elaborado por Darcy Ribeiro. O projeto aprovado foi o segundo, representando os interesses do governo, que foi sendo adaptado a partir das políticas e interesses que o poder executivo elaborava (CUNHA, 2003).

Em relação ao ensino superior, o ministério da Educação atuou por meio de projetos de lei e decretos. Para Cunha (2003):

Na reconstrução da lógica intrínseca ao processo de reforma do ensino superior em curso no Brasil, os elementos apresentados revelam que há um modelo concebido em meados da década de 1980, cuja versão paradigmática foi expressa pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). A continuidade das propostas apresentadas recorrentemente, desde então, deve ser entendida como produto, também, da permanência no governo de dirigentes e quadros técnicos, o que permite traçar um elemento de continuidade entre os governos José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, pelo menos no que se refere ao Ministério da Educação (CUNHA, 2003, p. 40).

O projeto de LDB 1258/88 apresentado pelo deputado Octávio Elísio na Câmara dos Deputados foi reflexo dos debates que estavam ocorrendo no Brasil entre a sociedade civil, diferentes representantes dos setores educacionais, e a esfera política. A Comissão de Educação da Câmara realizou 40 audiências públicas para que o projeto pudesse ser discutido, e em agosto de 1989 foi intitulado como o 1º Substitutivo do deputado Jorge Hage. Segundo Otranto (1997):

Em fevereiro de 1990 surgiu, então, o 2º Substitutivo Jorge Hage que incorporou 978 emendas e mais de 2000 sugestões da sociedade civil organizada. Este Substitutivo foi ao Plenário da Câmara em 1991, onde recebeu 1263 emendas e retornou às Comissões de Educação, Justiça e Finanças, buscando, em sua forma, refletir os anseios educacionais da sociedade brasileira (OTRANTO, 1997, p.233).

Em 1992, paralelamente a esse substitutivo, parlamentares que estavam ligados a Fernando Collor começaram a pensar em um novo projeto de LDB. Dessa forma, o senador

Darcy Ribeiro e o senador Marco Maciel apresentaram esse projeto que desconsiderava o da Câmara dos Deputados.

Após amplos debates e discussões, em que o projeto da Câmara passou por aprovações, o projeto do Senador Cid Sabóia, que mantinha as diretrizes do originário da Câmara, foi considerado inconstitucional por meio do Parecer do Senador Darcy Ribeiro. Assim:

O Senador Darcy Ribeiro, então, retira de discussão o Substitutivo Cid Sabóia e apresenta uma nova proposta de LDB para o país, de sua autoria, sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores. Para isto ele se utilizou do PL 45/91, de iniciativa do Deputado Florestan Fernandes, que trata da concessão de bolsas de estudo para os programas de Mestrado e Doutorado, já em trâmite no Senado Federal e, a ele, apensou o seu Projeto de LDB, numa questionável manobra regimental (OTRANTO, 1997, p. 234)

O projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro, que foi aprovado na Câmara em 17 de dezembro de 1996 e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 20 de dezembro de 1996, para Otranto (1997):

Assistimos, então, perplexos, a um confronto inusitado, entre um Projeto que é fruto de seis anos de amplos debates, que, se não é o ideal de todos, pelo menos, traduz a reivindicações de muitos, com um outro de autor único, que só recentemente se submeteu a pouquíssimos debates, apenas sob grande pressão de outros parlamentares e dos segmentos organizados da sociedade civil (OTRANTO, 1997, p.237)

Para Cunha (2003), o movimento da legislação aconteceu de forma inversa, uma vez que o governo não investiu em dispositivos da Constituição que tratavam da Educação, para depois articular a LDB com a Constituição. O que o governo fez, segundo o autor, foi traçar “no varejo” as diretrizes para a educação, por fora do que seria a lei maior de educação. O resultado foi uma LDB que não possui nem todas as diretrizes, nem as bases para a educação nacional, visto que há conteúdos que estão ausentes, como aponta Cunha (2003) sobre o Conselho Nacional de Educação ou a avaliação universitária.

Para esse governo, a universidade foi definida como um local em que há produção intelectual, em que a sistematização do estudo deve ser feita a partir de problemas relevantes cientificamente/culturalmente e regionalmente/nacionalmente. Os docentes deveriam ser mestres ou doutores (um terço deles) com regime de tempo integral. Identifica-se que o tratamento dado por esta lei é diferente da anterior, dado que agora é possível falar sobre a

autonomia e a gestão democrática. Essa autonomia dizia respeito à criação de cursos, e também ao aumento de número de vagas dos cursos, o que contribuiria para a expansão do ensino superior privado (CUNHA, 2003). As universidades deveriam responder aos princípios da gestão democrática, na qual devem participar órgãos deliberativos e representados por diferentes segmentos da instituição.

Segundo Meneghel (2001), os artigos da LDB/96 que se referem ao ensino superior são quinze, e, de uma maneira geral, tratam de estimular a criação cultural e o desenvolvimento científico, formação de profissionais, incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento da C&T, promover e divulgar a cultura e a extensão. A lei esclareceu algumas questões como os modelos de curso; o acesso ao ensino superior;

Em relação aos cursos, eles são destinados aos concluintes do Ensino Médio e são de dois modelos. Cursos sequenciais que dizem respeito à complementação de estudos, e os de formação específica (CUNHA, 2003). Esses cursos, de acordo com Meneghel (2001), facilitam a formação rápida e aligeirada para o mercado de trabalho.

No que diz respeito à inserção no ensino superior, a lei não faz referência aos vestibulares, mas sim a “processos seletivos”, o que contribuiu para que as instituições privadas adotassem diferentes maneiras de admitir os estudantes (CUNHA, 2003). O governo apoiava a avaliação semestral ao longo dos semestres.

Posteriormente, em 1998, o MEC implementou o “Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM)<sup>12</sup> que era facultativo, mas que poderia ser obrigatório. Para o autor:

ao eliminar a obrigatoriedade dos exames vestibulares, pretenderam resolver dois problemas, ao mesmo tempo. Primeiro, estabelecer um padrão de qualidade do ensino médio em rápido crescimento, o que pode influenciar sobre a qualidade da demanda de ensino superior. Segundo, reduzir os custos de seleção dos candidatos aos cursos superiores, especialmente das IES privadas, que se vêem na contingência de realizar vários exames ao longo do ano para preencher as vagas disponíveis, situação essa que tende a ficar mais

---

<sup>12</sup>As instituições públicas de ensino superior que implementarem o ENEM/SiSU estarão sujeitas à regulamentação da Portaria Normativa MEC nº 2 de 26 de janeiro de 2010, que institui o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), e da Portaria Normativa MEC Nº 13 de 17 de maio de 2010, que alterou a Nº 2. Em 2012, essas duas portarias foram revogadas pela Portaria Normativa MEC Nº 21/2012, vigente atualmente, que regulamentou os processos do SiSU de acordo com a Lei 12.711/2012, que implementa as políticas de ações afirmativas nas instituições federais, reservando um percentual das vagas para alunos oriundos de escolas públicas. Conforme algumas orientações que constam nessa portaria, o SiSU fará a seleção de candidatos com base na nota que eles obtiveram no ENEM. Além disso, as informações sobre os cursos e vagas ofertadas pelo SiSU deverão ser informadas pela instituição mediante o preenchimento do Termo de Participação, que servirá para oficializar a adesão, conforme normatiza o Art. 5 da Portaria Normativa MEC Nº 21/2012 (OLIVEIRA, 2014, p.58)

crítica por causa do acirramento da concorrência intra-setorial (CUNHA, 2003, p. 56).

A pressão do governo para que as universidades adotassem o ENEM foi aumentando, e muitas delas incorporaram a avaliação para a primeira fase do processo seletivo. O ENEM não avaliaria mais apenas o ensino médio, como também passaria a avaliar a entrada e o acesso ao ensino superior (CUNHA, 2003).

Em substituição ao Conselho Federal de Educação<sup>13</sup>, por conta de acusações de corrupção, criou-se em 1995 por meio da lei nº 9.131 o Conselho Nacional de Educação. Esse órgão passou a exercer as funções homologatórias em relação às políticas gerais tendo um papel fundamental no reconhecimento de cursos, criação e credenciamento das instituições de ensino superior e questões de avaliações. Esse órgão acabou representando os grupos privatistas, e segundo Cunha (2003) ficou tão desmoralizado quanto o anterior, pois havia denúncias de irregularidades e tráfico de influências.

Meneghel (2001) fez uma comparação entre a reforma de 1968 e a reforma proposta por FHC em relação a concepção de universidade, com mudanças significativas para o seu funcionamento:

[...] há uma grande “flexibilização” do conceito de universidade. As mudanças substanciais ficam por conta da não priorização da pesquisa (apenas um terço do corpo com titulação e tempo integral) e do fim da universalidade do campo, ou seja, possibilita universidades em áreas específicas do saber, como Ciências Humanas, Ciências Agrárias, de Exatas, etc. É importante destacar que o departamento deixou de ser a base da organização acadêmica, conforme previa a RU/68, (a definição desta foi feita posteriormente, pelo decreto complementar de nº 2306 de agosto de 1997). (MENEGHEL, 2001, p. 297)

Embora a lei estabeleça as diretrizes e bases para a educação superior, não houve uma legislação complementar que normatizasse algumas medidas. A solução encontrada pelo MEC foi o estabelecimento de decretos e portarias (MENEGHEL, 2001). Essa questão reforça o que Cunha (2003) chamou de “minimalista”, uma vez que na lei não havia diretrizes suficientes, nem bases para a educação superior nacional. Por isso precisou-se de “legislações complementares” à LDB/96, o que Meneghel (2001) aponta como um fator que deixa dúvidas

---

<sup>13</sup> O poder do Conselho Federal de Educação, instituído pela primeira LDB (1961), transformou-o num órgão cobiçado pelos empresários do ensino. Como dele dependiam as autorizações, reconhecimento e credenciamento, de cursos e de instituições, os empresários do ensino e seus prepostos, amparados pelas composições políticas da ditadura militar, lograram constituir a maioria, quando não a totalidade, desse Conselho. (CUNHA, 2003, p. 47)

sobre a legitimidade do MEC em relação às determinações dos rumos das políticas para o setor.

Uma das leis complementares à LDB apontada por Meneghel (2001) foi o Decreto nº 2306 de agosto de 1997. Esse decreto regulamentou a atuação das entidades mantenedoras das IES. Outros artigos dizem respeito à organização acadêmica, com sua caracterização e autonomia. Definem também a questão da autorização e reconhecimento, pois, conforme Cunha (2003) tinha apontado em seu texto, a LDB não tratou do Conselho Federal de Educação, um órgão fundamental para a regulamentação da universidade. Outros artigos desses decretos tratam da avaliação dos cursos de graduação, o que Cunha (2003) também apontou como ausência na LDB.

A reforma de 1968 foi marcada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, esse modelo foi considerado esgotado. Para Meneghel (2001), a flexibilização, proposta pelo novo governo deve ser compreendida a partir da diversificação e diferenciação de modelos de instituição, que podem ser definidos a partir das demandas locais. O objetivo é expandir o ensino superior e inseri-lo nas demandas do capitalismo. Para isso seria necessário: criar centros universitários; regulamentar os cursos sequenciais; consolidar o Exame Nacional de Cursos (ENEM), bem como definir uma matriz de distribuição de recursos orçamentários.

Sendo assim, as transformações que ocorreram nas universidades durante esse período servem para atender às demandas do Estado neoliberal. A justificativa é de melhoria de qualidade, com economia de recursos, não privilegiando os aspectos sociais, mas sim as questões econômicas.

### **2.3 A extensão universitária**

A questão da extensão apareceu anteriormente na Reforma Francisco Campos de 1931 e na LDB instituída em 1961. Foi com a reforma de 1968 que se deu a sua configuração e sua consolidação com o Projeto Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Universitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon. Michelotto (1981) aponta que essa foi a maneira de responsabilizar a universidade e que a instituição tem o dever de alcançar o avanço cultural e o desenvolvimento da sociedade.

No Estatuto das Universidades Brasileiras, decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, a concepção de extensão voltada para o desenvolvimento cultural da população que não estava tendo acesso aos bens produzidos é definida da seguinte forma:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontravam diretamente associados a vida da universidade, dando assim maior amplitude e mais longa ressonância; às atividades universitárias que concorrerão de modo eficaz para elevar o nível cultural geral do povo (VILLAR, 2011, p. 42)

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961 também definiu a concepção de extensão que vai ser anterior à Reforma Universitária. Segundo Villar (2011), a lei definiu no seu art.29 que a extensão ocorreria por meio de cursos de especialização, aperfeiçoamento, e extensão ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. No entanto atende àqueles que já estão inseridos no meio universitário apesar de no discurso aparecer aberto à comunidade externa também.

### **2.3.1 A extensão universitária na reforma de 1968**

Para Fagundes (1986, p. 72), extensão começou a ser pensada nesse período para reparar a ausência de benefícios que a universidade deveria oferecer a grande parte da população brasileira. Fagundes (1986) atribuiu a ideia de extensão ao termo “compromisso social” cujo objetivo era de recuperar a dimensão social da universidade e integrar aqueles segmentos que se encontram a margem, salvar valores culturais, e redistribuir renda.

Anteriormente à reforma de 1968 e à imposição do tripé “ensino, pesquisa e extensão”, Fagundes (1986) apresenta a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, o CRUB<sup>14</sup>, objetivando executar os acordos MEC/USAID<sup>15</sup> para modernizar o

---

<sup>14</sup> A história do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) remonta aos anos 1965/66. Após visitar mas de uma dezena de universidades Federais, Atcon faz uma série de recomendações, tendo em vista a reformulação da universidade brasileira. As mudanças sugeridas vão desde política salarial, projetos de pesquisa, prestação de serviços à comunidade, e aperfeiçoamento do corpo docente, até uma reformulação administrativa geral da universidade, tendo em mira “implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público”. (FAGUNDES, 1986, p. 95)

<sup>15</sup> Os chamados “Acordos MEC/USAID” foram firmados entre o governo brasileiro e o governo norte-americano, através da USAID. Segundo as diretrizes da Aliança Para o Progresso, esses acordos eram voltados para a cooperação entre os dois países, visando à “modernização” do sistema educacional do Brasil. Todavia, tudo indica que tais acordos compuseram o bloco histórico resultante do padrão de acumulação capitalista posto em prática pelo governo militar, baseado na aplicação de medidas que ampliavam a presença do capital norte-americano e europeu em nosso país. Basta observar que a Reforma Universitária de 1968 fez parte dos planos de desenvolvimento engendrados pela Aliança Para o Progresso, no quais o modelo norte-americano de universidade faria parte do processo de ajuda mútua estabelecida pela Carta de Punta del Este. Além disso, a reforma desenvolveu-se em estreita relação com a necessidade que o regime teve de conquistar o apoio das camadas médias para o projeto econômico posto em prática. Assim, com o acesso ao ensino superior ampliado, as camadas médias acreditavam que estavam garantidas a ascensão e manutenção social, ou seja, através das medidas econômicas do chamado “milagre econômico” o governo militar proporcionou a essa fração da classe

país e colaborar com o MEC no sentido de desenvolver estudos para a reforma universitária: é o órgão que deveria estabelecer o diálogo entre universidade e sociedade. As ideias da extensão universitária difundidas pelo CRUB nascem a partir de um interesse numa universidade comprometida “socialmente” e voltada para a prestação de serviços para a comunidade. Esse órgão antecederá e contribuirá para a consolidação da reforma universitária de 68.

Fagundes (1986) ressalta que a extensão foi utilizada como um apelo ao compromisso social da universidade, e que teve sua primeira referência no Decreto lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967 no qual se dizia que a universidade tem como *missão* educativa o papel de estender aquilo que produz e transmiti-lo à população. Mais tarde se transforma no art.20 da lei 5540/68 a lei da Reforma Universitária que implementa ainda no art.40 a questão dos docentes participarem de atividades que possibilitem a integração com a comunidade. Para Fagundes (1986):

A ideia central da extensão, presente na Lei 5.540, está vinculada à prestação de serviços. A universidade é convidada a repensar sua dimensão social através da extensão do ensino e da pesquisa, objetivando a melhoria das condições de vida da comunidade em que se acha inserida e tendo como contrapartida o treinamento de seus estudantes e a retroalimentação da universidade (FAGUNDES, 1986, p. 73).

O MEC, após a implementação da lei da Reforma, fez uma avaliação, e, no que diz respeito a extensão, Fagundes (1986) afirma que as atividades mais desenvolvidas foram, cursos, seminários, prestação de serviços à comunidade, e ação comunitária em campi avançado. Desde aquele período, o papel da extensão é polêmico e indefinido, pois o próprio MEC segundo Fagundes (1986) indica a questão das dificuldades de definir a função da extensão, pois essa possui dificuldades para se consolidar como uma atividade além de “não ser esta propriamente uma terceira função da universidade, que participe da mesma natureza e do mesmo nível conceitual do ensino e da pesquisa”.

De acordo com Fagundes (1986), além dessas questões há um debate sobre a diferença entre o objetivo declarado e o objetivo real, que não é declarado. Aparentemente, parece que a universidade deve estender as atividades de ensino e pesquisa, servindo à comunidade carente, trazendo mais informações, assim realimentando as funções de ensino. No entanto, o

---

trabalhadora o aumento do consumo dos bens materiais e intelectuais, esses últimos presentes nas reformas do ensino (SANTO, 2005, p. 105)

que não é declarado ideologicamente é o mecanismo político de ajustamento e acomodação social.

Como a extensão era um instrumento considerado importante para o governo uma vez que poderia contribuir para as questões políticas e sociais, no período dos anos 1970, o MEC começou a estabelecer a sistematização e a institucionalização da função de extensão, buscando articulá-la com as outras funções de ensino e pesquisa. O objetivo era consolidar a missão social da universidade, e, em 1975, elaborou-se o Plano de Trabalho de Extensão, que foi executado pelo Departamento de Assuntos Universitários (DAU) e coordenado pela Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE). Esse plano não tinha como objetivo apenas programar, avaliar e supervisionar, o objetivo principal era “enquadrar as atividades de extensão na política de desenvolvimento nacional, subordinando-as aos programas e projetos considerados estratégicos pelo Governo (FAGUNDES, 1986, p. 76).

No III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto para o período de 1980-1985, identificou-se a ausência do engajamento mais efetivo da universidade com as questões do país fazendo com que as instituições se tornem mais comprometidas, além de buscar contribuir com as questões da carência da população (FAGUNDES, 1986).

Diante desses apontamentos, fica claro que legalmente e por meio de diretrizes, o governo responsabiliza à universidade pelos problemas que são gerados pela estrutura econômica de acumulação de capital e concentração de renda. Segundo Fagundes (1986), não há como transformar esta sociedade sem mudanças estruturais, e a extensão aparece como o “agente” da mudança da sociedade, como um instrumento pedagógico que deve ser comprometido na transformação dos problemas que as comunidades carentes enfrentam.

O debate acerca da apropriação desigual dos bens culturais não foi feito ao longo da história do país e Fagundes (1986) compreende que a instituição é um reflexo da sociedade desigual. No entanto, o Estado, amparado pela classe dominante, espera que a universidade corrija as questões da sociedade que foi gerada por um sistema que tem em sua essência a desigualdade e a apropriação particular de bens produzidos. A reflexão da questão da apropriação é percebida por Fagundes (1969) da seguinte forma:

Enquanto não for abandonada essa maneira de se pensar a realidade, não se pode nem falar, nem esperar que a universidade venha a ser um agente transformador social, uma vez que seu compromisso social, mediatizado pelas atividades extensionistas, é antes um compromisso com a manutenção das estruturas do que com a transformação das mesmas. (FAGUNDES, 1986, p. 80)

Portanto, a extensão no período da ditadura civil militar teve um papel fundamental, o de silenciar os jovens que pediam a reforma universitária e que queriam prestar assistência à população mais carente (MICHELOTTO, 1999). Ou seja, as medidas tomadas pelo governo contribuíram para que as reais transformações na estrutura social do capitalismo não acontecessem. A postura do governo com as ações “sociais” levou as pessoas a acreditarem que ele contribuía para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, quando na verdade, estava preocupado com a “ordem e o progresso”. Os programas que marcaram esse período e a consolidação da extensão foram o Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon.

O CRUTAC iniciou suas atividades na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e tinha como objetivo o treinamento mais a prestação de serviços. Os estudantes eram submetidos a estágios rurais que envolviam diferentes áreas, tais como saúde, educação, engenharia. A experiência dessa universidade ampliou-se e foi percebida e implementada por diferentes universidades.

No ano de 1969, com o Decreto lei nº 916 de 7 de setembro, criou-se a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais e Urbanos de Treinamento e Ação Comunitária, o CINCRUTAC, o qual tinha como objetivo ajustar as ações governamentais às necessidades das populações do interior do país. As universidades deveriam realizar cursos específicos, atender à população em situação de abandono e pobreza.

O governo por meio do CRUTAC justificava suas ações utilizando o discurso de contribuir com as questões sociais, mas a sua verdadeira preocupação era com o desenvolvimento e progresso do país e com a segurança, estabelecendo a ordem e a unidade. Fagundes (1986) aponta a questão da imposição de temas que vêm da universidade, em que as pessoas não participam e a comunidade não tem a palavra: são temas colocados e problematizados apenas pela própria universidade. Esse programa deveria formar os estudantes para atender e assistir às comunidades rurais que estavam em situação de abandono ou pobreza. A população era culpabilizada pela situação de atraso, e a universidade deveria ter como “missão” a salvação dessa população. Segundo Fagundes (1986):

Os principais problemas do interior nordestino são, em última instância de ordem econômica-política, cujas soluções demandam mudanças estruturais e não apenas técnicas ou de mentalidade. De pouco valeriam medidas extensionistas, propostas para tornar a agricultura mais produtiva, quando a maioria da população não tem terras para plantar, estar-se-ia resolvendo os problemas daqueles que não tem problemas de sobrevivência. (FAGUNDES, 1986, p. 84)

Outro projeto que pode ser destacado no período da ditadura civil militar é o Projeto Rondon. Esse projeto tinha como lema “integrar para não entregar” e buscava a participação de jovens universitários nas ações em comunidades. Existia a ideia de que a juventude brasileira precisava conhecer a realidade do país em que estava inserido (SAVIANI, 1981; FAGUNDES, 1986). Saviani (1981) questiona a execução desse projeto na medida em que estudantes eram recrutados, mas não participavam de maneira ativa e reflexiva. Além disso, quando retornavam à universidade, traziam questões desconhecidas à comunidade acadêmica. A primeira experiência, por exemplo, aconteceu em 1967, quando um grupo de 30 estudantes e um professor permaneceram 28 dias em Rondônia onde desenvolveram atividades de saúde e educação, voltando entusiasmados de suas experiências (FAGUNDES, 1986, p. 87).

A experiência desses jovens foi amplamente divulgada e em 23 de junho de 1968 estabeleceu-se o decreto nº 62.927 que institui o Projeto RONDON, que vinha em consonância aos interesses do governo, bem como ao momento político, econômico, social e cultural do país, e dependia da integração de diversas áreas. Fagundes (1986) destaca a diferença entre o papel da juventude nos anos 1960 e no período militar:

[...] existe uma diferença fundamental entre a participação estudantil na década de 60 e as formas que ora são propostas. Se antes os estudantes estavam na vanguarda e queriam influir no encaminhamento dos problemas dos diferentes setores da vida nacional, agora lhes é reservado um papel caudatário. São vistos como um potencial de mão-de-obra, cuja interiorização pode contribuir para integrar as comunidades interioranas e as regiões distantes e carentes, ao projeto de desenvolvimento nacional (FAGUNDES, 1986, p. 89).

O Projeto Rondon, mantinha o apoio (a partir da manutenção e transporte dos estagiários) para que a universidade pudesse realizar suas atividades extensionistas. Esse projeto tinha como objetivo a integração das regiões distantes e carentes, com o plano de desenvolvimento do país, além de transformar a mentalidade da juventude para que entrasse em acordo com o projeto de governo (FAGUNDES, 1986).

Saviani (1981) acredita que a extensão não deveria e não está desvinculada do ensino e da pesquisa. Para ele, a extensão tem mais chance de se realizar quando os dois ocorrem simultaneamente. A extensão era considerada naquele contexto como um mecanismo através do qual distorções sociais, de origem estruturais, seriam corrigidas.

Como exemplo, Saviani (1981) cita o próprio projeto Rondon, em que os universitários dos centros metropolitanos e das cidades iam para as regiões menos desenvolvidas, pelo menos em certos períodos. A visão que iria predominar seria a assistencialista, na qual aqueles que têm (cultura, saberes, conhecimento) precisam prestar assistência àqueles que não têm. Saviani (1981) acredita que a questão não pode ser compreendida no âmbito da caridade, quem presta favor são aqueles que pagam os impostos, a relação é muito mais ampla, é uma questão de privilegiados e não privilegiados.

O CRUTAC, juntamente com o Projeto RONDON, foi um dos organismos que desenvolveu atividades de extensão mais sistematicamente, procurando colocar os estudantes concluintes das diversas áreas em contato com comunidade-problema, pobres e atrasadas. Tal contato visou a uma complementação profissional daqueles, e, ao mesmo tempo, uma prestação de serviços às comunidades (FAGUNDES, 1986).

Além desses fatores observados pelos autores, Saviani (1981) critica a própria palavra extensão – estender àqueles que não têm – visto que não se considera o inverso. Uma vez que a comunidade também constrói os seus saberes no cotidiano, é fundamental considerar a relação inversa. É a sociedade que deve colocar os problemas; é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de sua pesquisa em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às suas necessidades.

No entanto, Saviani (1981) também aponta que, apesar das ressalvas, a possibilidade de estar em contato com a realidade do país pode expor os seus problemas sociais e econômicos e isso poderia trazer consequências contrárias aos interesses do capital. Os estudantes na prática poderiam ter uma reflexão crítica acerca da realidade e atuar sobre ela, com o objetivo de transformação social, mas o objetivo do governo não era esse. O governo tinha em suas intenções a questão da “caridade” e que os estudantes tivessem um olhar assistencialista ao invés de transformador.

Saviani (1981) compreende que na medida em que os estudantes têm contato com a realidade complexa dessa população, eles podem querer transformá-la. No entanto, pode acontecer de os estudantes começarem a observar as questões estruturais, como desigualdade, pobreza, atraso, enquanto circunstâncias geográficas, por exemplo, ou acabem culpabilizando os próprios indivíduos por suas condições (FAGUNDES, 1986).

Fagundes (1986) ressalta que geralmente há um “pensamento elitista” e um sentimento populista, pois de um lado há os detentores de saberes que “representam” os interesses do governo para o desenvolvimento, e de outro lado estão os ignorantes, aqueles que necessitam

de ajuda. Esses são considerados como incapazes de solucionar seus próprios problemas, e para isso precisam de indivíduos que possam contribuir na sua resolução.

### **2.3.2 A extensão universitária nos anos 1990**

Este período foi marcado pela redemocratização e ascensão dos movimentos sociais, mas também pela submissão do Estado à lógica neoliberal. Dentro desse contexto, a extensão segundo Sousa (2000) passa de um momento em que era considerada assistencialista – no qual predominava a disseminação do conhecimento e da cultura daqueles que detinham, para aqueles que não detinham – para um momento de discurso com o compromisso social da universidade, fruto das demandas sociais.

A extensão passa a ser compreendida nesse período como a “articuladora” do ensino e da pesquisa com a sociedade (SOUSA, 2000). Estava em debate a questão do compromisso social da universidade no qual se compreendia que a universidade estava “isolada” da sociedade e das demandas sociais. A abertura política da universidade possibilitou a eleição de reitores, que por sua vez tinham o apoio dos docentes. Esse período foi marcado pela criação de fóruns, e entre eles o da extensão.

As discussões que antecederam a questão da democratização da universidade, de sua reivindicação em torno da função social e pela questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, representariam a concepção que o grupo iria elaborar para a extensão. Nesse período, as atividades de extensão começam a ter reconhecimento legal e conforme aponta Leher (2015) após muitas ressignificações, a extensão foi consagrada na Constituição Federal de 1988, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em novembro de 1987, é um dos marcos importante para a extensão acadêmica.

Questões como: conceituação, institucionalização e financiamento da extensão passaram a ser discutidas entre o MEC e representantes das Instituições de Ensino Superior e a sociedade civil (SOUSA, 2000). Segundo Sousa (2000), não havia uma definição precisa do que era a extensão, e as atividades desenvolvidas eram distantes do ensino e da pesquisa. Para a autora:

Esta falta de clareza conceitual acabava por provocar mais depreciação do status da Extensão Universitária. Afinal, não se identificava o que poderia ser prática extensionista ou não e, muitas vezes a confusão com o ensino e a pesquisa tornava mais difícil ainda essa identificação. Identificar os limites da pesquisa é possível, a confusão começa a surgir de fato a partir do ensino e se acentua quando se passa a considerar a Extensão no mesmo contexto. Os contornos tornam-se nebulosos e o desenho, irreconhecível. Tentar coloca-los como atividades independentes torna essa tarefa um esforço inútil, pois se descobre que ensino, pesquisa e extensão são atividades que se mesclam e umas às outras (SOUSA, 2000, p. 100).

Para Saviani (1981), a imposição do tripé, “ensino, pesquisa e extensão” pode ser um problema, uma vez que cada função tem sua especificidade. Há que se preocupar em não obter o objetivo ou hipertrofiar as funções, dado que o problema da pesquisa poderá se sobrepor ao ensino e o professor ao oferecer um curso se limita a “ensinar” o que se está pesquisando, mas se a função ensino se sobrepor à pesquisa poderia acarretar um ensino arcaico e atrasado, uma vez que o professor não irá atualizar e fazer reflexões diante de “novos” conhecimentos pesquisados.

O ensino é a atividade reservada para a formação profissional e transmissão de saber. A pesquisa é responsável pela produção de novos conhecimentos. A função da extensão diz respeito aos saberes acumulados, bem como à socialização dos mesmos para não ficarem restritos apenas àqueles que passaram no vestibular, podendo contribuir para elevar o nível cultural geral da sociedade.

Em consonância com as ideias de Saviani (1981), Fagundes (1986) questiona a ideia de indissociabilidade proposta pela reforma de 1968. Para o autor, acrescentar à universidade mais uma função não a fará necessariamente mais comprometida socialmente. O autor observa a dificuldade em compreender a extensão enquanto função, uma vez que ela seria a responsável por suprir as necessidades sociais que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

A questão da indissociabilidade vai tornar-se hegemônica ao longo do tempo no país. Foi no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras que se definiu a extensão universitária como sendo um “processo educativo, cultural e científico que deve articular o ensino e a pesquisa de maneira indissociável e possibilita a transformação da relação entre universidade e sociedade” (FORPROEX, 1987). Ou seja, a concepção de indissociabilidade prevaleceu na definição. Segundo Sousa (2000), foi nesse encontro que diferentes docentes começaram a reconhecer-se enquanto Pró-Reitores de Extensão.

Portanto, os docentes no Fórum demonstram a preocupação em colocar a extensão no mesmo patamar que as outras funções (SOUSA, 2000). Para o Fórum, a extensão seria o “instrumento” responsável para articular o que se produz e ensina na universidade com a sociedade. Dessa forma, a instituição cumpriria o seu compromisso social. Conforme os encontros foram acontecendo, a questão da concepção da extensão foi se ampliando, e, no terceiro encontro, foi discutido a questão da interdisciplinaridade (SOUSA, 2000).

A prestação de serviços também foi discutida nos Fóruns. Essa prestação, para o fórum, deve acontecer de maneira comprometida com a realidade social e a partir das demandas da sociedade (SOUSA, 2000). O que predomina nessas discussões é a questão da extensão como via de articulação entre universidade e sociedade, difundindo os conhecimentos produzidos com as pessoas que não tem acesso a eles. Para Saviani (1981), se o ensino e a pesquisa cumprissem esse papel e estivessem comprometidos de fato com a sociedade que não tem esse acesso, a extensão aconteceria de forma “natural”.

No Fórum de 1994, analisado por Sousa (2000), voltou-se a discutir a questão da extensão enquanto prestação de serviços e a possibilidade de a universidade adquirir recursos extra-orçamentários por meio dela. Essa questão, segundo Sousa (2000), é bastante debatida por conta de a universidade visar a produção e o lucro, agindo como uma empresa, e, embora esta atividade acadêmico-empresarial seja bastante questionada por intelectuais, que não haja reações para que estas atividades sejam impedidas. A extensão pode ser compreendida enquanto maneira de cooptar recursos da iniciativa privada e pode ser utilizada pelo Estado como justificativa de isentar-se de sua responsabilidade com o social. Conforme discutido anteriormente, o contexto político-econômico foi propício para isso, e a extensão pôde servir como meio de privatização do ensino superior público. Em relação a cooptação de recursos Sousa (2000) afirma que:

A universidade não deve concordar em ser um instrumento disponível ao uso de quem puder pagar mais, pois assim, mais uma vez, estará em dívida com a sociedade, e uma dívida maior, ao vender-se para aqueles poucos que podem comprar seus serviços, mantendo excluídos aqueles que também pagam pela existência da academia, mas nunca se utilizam dela (SOUSA, 2000, p. 106).

Sendo assim, a concepção do Fórum de Extensão Universitária, ao compreendê-la enquanto instrumento articulador entre sociedade e universidade, possibilita um espaço para a entrada da iniciativa privada. Essa questão deve ser combatida, uma vez que a universidade ao

fazer isso não estará comprometendo-se com aqueles que por meio de impostos pagam para que se mantenha.

Uma segunda questão discutida pelo Fórum diz respeito à institucionalização. O objetivo foi buscar a igualdade de funções, uma vez que dentre as funções atribuídas à universidade a extensão é a menos valorizada. Sua institucionalização pode possibilitar o estabelecimento enquanto função e para que sua prática seja efetivada, até como uma forma de garantir que a sociedade saiba o que a universidade está produzindo (SOUSA, 2000).

Após as questões de conceituação e institucionalização da função é que se pode começar a discutir o financiamento (SOUSA, 2000). Para os integrantes do Fórum, o financiamento da extensão deve privilegiar programas que integrem a comunidade acadêmica e a sociedade, contribuindo com o avanço dos Estados e das demandas dos Movimentos Sociais. Para saber a sua efetivação, os programas de Extensão passariam por uma avaliação. Sousa (2000) aponta que há uma indefinição sobre a formulação do conceito e a função da extensão para as próprias instituições e que isso contribui para que a prática não se relacione com o discurso.

No que diz respeito às legislações, a questão da extensão apareceu na Constituição de 1988 e na LDB/96, no Plano Nacional de Educação. A Constituição de 1988 irá conceituar a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Artigo 207), bem como estabelecer o caráter financeiro da extensão: “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (Artigo 213, §2º). Ao estabelecer a indissociabilidade dessas três instâncias, a Constituição afirma que as três precisam coexistir juntas e que as instâncias sozinhas não são socialmente desejáveis (ZILLER et al., 2010).

Avanços na regulamentação e na legislação aconteceram no âmbito da extensão universitária sob influência da FORPROEX, como a criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE) de 1993, que visa contribuir com o financiamento da extensão. A extensão universitária apareceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, que estabeleceu a extensão universitária como uma das *finalidades* da universidade, e instituiu a possibilidade de apoio financeiro do poder público inclusive mediante bolsas de estudo.

Segundo Villar (2011), nos anos 2000 começou a ser discutida a questão da indissociabilidade entre “vida acadêmica” e “relevância social”. Para a autora, isso possibilita a superação da visão da extensão enquanto função isolada das outras, bem como atividade voltada para os estudantes se formarem enquanto cidadãos. Rompendo também com a questão

do assistencialismo, da prestação de serviços e transmissão de conhecimento, concepções que predominaram por muito tempo, deixa de ser uma função isolada e fragmentada. A extensão nos anos 2000 passou a ter uma compreensão muito mais ampla de produção, sistematização, transmissão e resultados, no âmbito acadêmico e social:

[...] a extensão universitária como atividade acadêmica que integra o ensino e a pesquisa, viabilizando a indissociabilidade das funções da universidade, facilitando a interdisciplinaridade das atividades acadêmicas em sua totalidade. Além disto, a extensão universitária proporciona uma relação dialógica entre universidade e sociedade, através da troca de saberes entre conhecimento comum (popular) e conhecimento científico (acadêmico), materializando o confronto do conhecimento científico, tecnológico, e filosófico produzido na academia com as experiências concretas vividas na realidade social (VILLAR, 2011, p. 22).

Outra iniciativa no sentido de institucionalizar a extensão foi o Plano Nacional de Extensão que tem como objetivo unificar nacionalmente, garantir recursos financeiros, bem como estabelecer a extensão enquanto caráter social da universidade e não apenas como sendo uma atividade acadêmica.

O Plano Nacional da Educação para o decênio 2001-2010 (PNE 2001-2010) previsto na Lei nº 10.172, aprovada em 2001, estabelece a responsabilidade das Universidades nas suas funções de Ensino, Pesquisa e Extensão na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica e institui que “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas” (Meta 23).

Embora as ideias neoliberais estejam difundidas na sociedade brasileira desde os anos 1990, atualmente, as questões de mercado aparecem com muita força na universidade e refletem diretamente na extensão universitária. A discussão atual em relação à extensão universitária se dá também em um contexto de discussão sobre a universidade. Há uma luta em relação à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como da atuação interdisciplinar (VILLAR, 2011).

A universidade passou a ser compreendida enquanto local de “compromisso social”. O discurso é construído por meio do “diálogo” entre sociedade civil e universidade, superando a questão do assistencialismo que predominou durante a maioria do tempo, mas também o predomínio do “mercado” e a prestação de serviços. No entanto, o que se percebe na prática são ainda ações assistencialistas, e o predomínio cada vez maior das parcerias entre o público e o privado, defendidas até mesmo pelo FORPROEX.

Uma outra questão que está sendo amplamente discutida é a extensão enquanto “práxis” incorporada ao ensino e à pesquisa, e que esses deveriam voltar-se para a sociedade civil.

#### **2.4 A Extensão Universitária da UFSCar**

A Universidade Federal de São Carlos fica localizada no interior do estado de São Paulo e possui quatro campi, sendo eles nas cidades de São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino/Buri. O início da discussão acerca da criação de uma universidade no interior do estado de São Paulo é demarcado nos anos 1960, sua implantação foi autorizada em 1968 e suas atividades acadêmicas foram iniciadas em 1970. O processo anterior à implantação da universidade foi bastante discutido, uma vez que o Brasil passava por um momento de debates que envolviam a reforma universitária.

A Universidade Federal de São Carlos surgiu no contexto do regime militar, criada em 22 de maio de 1968 a partir do Decreto 6.758. Para Sguissardi (1993), ser “fruto” de um decreto já demonstra os sinais daquele tempo e os interesses que estavam postos naquele período em não cumprir leis de maneira democrática.

Sguissardi (1993) atribui a responsabilidade da criação legal dessa universidade ao médico, pastor presbiteriano e deputado federal (UDN e ARENA), Lauro Monteiro Cruz. No processo que envolveu a “pré-história” da UFSCar, a criação legal foi um longo debate e tramitação de leis. O autor afirma que:

A ausência de São Carlos na tramitação da lei que autoriza a criação da UFSCar mostra que ela não foi uma reivindicação nem da população são-carlense nem de grupos organizados locais. Teria sido, de fato, obra da iniciativa pessoal de Lauro Monteiro da Cruz, articulado com o tradicional político-empresário são-carlense Ernesto Pereira Lopes, que contou para sua rápida aprovação no Congresso Nacional, com o indispensável aval do governo Carvalho Pinto e da bancada federal paulista (SGUISSARDI, 1993, p. 80)

A lei nº 3.835 de 13 de dezembro de 1960 que tratava da federalização da Universidade da Paraíba criava também a Universidade Federal de São Paulo (UFSP), sendo mencionada a proposta de criação nos artigos 11, 12 e 13 (CAMARGO, 2011). A proposta do deputado era incorporar a Escola de Engenharia de São Carlos (EESC) à UFSP, no entanto ocorreram muitas reivindicações contra essa incorporação. Um dos questionamentos acerca da legalidade da universidade foi o do jornal o Estado de São Paulo, opondo-se a uma

universidade de responsabilidade da União concorrente à universidade estadual. Segundo Sguissardi (1993), sempre foi conhecida a ligação entre esse jornal e a USP.

Após 8 anos, a questão da incorporação dos campi foi deixada de lado e a UFSCar se constitui a partir do decreto acima mencionado:

Esse decreto foi o resultado de quase 8 anos de articulações políticas complexas que envolveram múltiplos e variados interesses e que puseram em lados opostos, entre outros, a USP, o jornal O Estado de São Paulo, a Escola Paulista de Medicina e lideranças estaduais e nacionais da antiga UDN, nas pessoas dos deputados federais Ernesto Pereira Lopes e Lauro Monteiro da Cruz, durante todos esses anos, e do gov. Roberto de Abreu Sodré e ministros Tarso Dutra e Rondon Pacheco, nos anos 67/68 (SGUISSARDI, 1993, p. 12-13).

Sguissardi (1993) traz questionamentos importantes para refletir as relações e as diferenças de interesses entre aqueles como Darci Ribeiro e Anísio Teixeira, que pensaram e planejaram uma universidade, e empresários como Lauro Monteiro e Ernesto Pereira Lopes, no caso da criação da UFSCar:

Enquanto naquela aflora e faz-se publica uma grande motivação, dentro dos ideais nacional-desenvolvimentistas, de dotar a capital da República de uma instituição do maior peso científico-acadêmico e cultural, em moldes organizativos totalmente novos e adequados aos seus grandes objetivos; nesta as motivações inicialmente desconhecidas, quando vão se tornando públicas, através das controvérsias, das ameaças de extinção ou de não implantação se revelam pouco significativas ou de natureza bastante diversa, como denunciavam seus opositores (SGUISSARDI, 1993, p. 116).

Ou seja, o contexto em que a história acontece influencia diretamente a criação ou não de instituições. Embora os interesses dos pensadores do início da década de 1960 tivessem sido em prol do nacional-desenvolvimentismo, havia neles um objetivo de “nação”, contrapondo-se aos interesses da criação da UFSCar, no qual as pessoas envolvidas buscavam satisfazer suas necessidades técnicas e pessoais. Para Sguissardi (1993), a identidade dessa universidade vai se transformar ao longo de sua história, sendo que algumas das suas características irão permanecer e outras irão se modificar.

Por meio dos Relatórios Anuais de Atividade da UFSCar (APÊNDICE D) foi possível perceber quais são as atividades desenvolvidas pela universidade, e também qual é a perspectiva de extensão universitária que aparece no discurso. Há pouco material disponível que trate da história da extensão na UFSCar. Ao entrar em contato com a secretaria de extensão, constatou-se que se estão realizando levantamentos e o escaneamento de alguns

documentos para que assim se possa criar a história da PROEX. Para a realização deste trabalho foram utilizados documentos de divulgação e de comemoração da UFSCar, bem como deliberações e portarias que explicam a concepção de extensão da UFSCar.

De acordo com Almeida (2010):

As atividades de extensão também estão presentes na história da UFSCar desde os primeiros dias, embora tenham sido poucas as diretrizes estabelecidas nesse sentido até o final da década de 1980. Com a criação das pró-reitorias, em 1989, toma corpo o processo de fortalecimento, intensificação e institucionalização das atividades de extensão, sendo implantados mecanismos organizacionais – programas e núcleos de extensão. (ALMEIDA 2010, p. 15).

Para Almeida (2010), os programas e núcleos de extensão abandonam a característica de prestação de serviços para uma perspectiva que irá abranger o ensino e a pesquisa na medida em que estimula as equipes multidisciplinares. A perspectiva que permeia a extensão na UFSCar é a de construção dos conhecimentos, pois o documento afirma que há um ganho:

[...] no processo de ensino e aprendizagem, tanto pela experiência adquirida pelos docentes, quanto pela oportunidade dos estudantes avaliarem na prática o que estão aprendendo e questionarem os conteúdos desenvolvidos. Ganha também a pesquisa, não só porque é através da extensão que se testa a adequação dos conhecimentos produzidos às necessidades sociais, dando sequência ao processo interminável de construção e reconstrução de conhecimento, mas também é a extensão que potencializa a identificação de temas de extensão em andamento e seis Núcleos de Extensão: UFSCar-Escola, Cidadania, Sindicato, Saúde, Município e Empreendedorismo. (ALMEIDA, 2010, p. 15)

No site da UFSCar, especificamente na página da Pró-Reitoria de Extensão, a apresentação informa que:

A política de extensão adotada nos últimos anos na UFSCar está comprometida com o fortalecimento da função da Universidade, isto é, produzir, sistematizar e difundir conhecimento, desenvolvendo suas atividades de pesquisa e ensino interligadas com as demandas dos setores externos (vários segmentos da população) por meio de ações de extensão. O princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão foi concretizado através dos Programas de Extensão, que estimulam e integram alunos, professores, e servidores técnico-administrativos de diferentes áreas de conhecimento no desenvolvimento de projetos institucionais multi e interdisciplinares, o que propicia uma relação

mais orgânica com a sociedade e uma maior visibilidade do potencial extensionista da UFSCar.<sup>16</sup>

Em 2008 foi estabelecido o decreto Nº 6.495, de 30 de junho de 2008 que institui o Programa de Extensão Universitária (PROEXT), no âmbito do Ministério da Educação. Esse programa foi instituído para apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento dos projetos de extensão universitária com o objetivo de ampliar a interação com a sociedade.

Em 2013, o regimento das ações de extensão da UFSCar passou por um amplo debate com a comunidade acadêmica. A partir desse debate, constatou-se que o conceito de extensão universitária que está expresso na Portaria GR nº 664/99 revelou-se ainda sólido, não houve necessidade de alterá-lo (UFSCAR, 2015). Essa portaria continuou delineando as concepções, os objetivos, os tipos de atividades de extensão, as atribuições dos órgãos acadêmicos, a organização interna da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) e os recursos financeiros. A política de extensão é definida pelo Conselho de Extensão (CoEx).

A concepção de extensão que permeia a extensão na UFSCar está baseada nos editais emitidos pelo Ministério da Educação (MEC). O último edital foi o PROEXT 2016-MEC/SESu, que define a extensão como:

1.2.1 Entende-se como Extensão o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, mediados por alunos de graduação orientados por um ou mais professores, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa.

1.2.2 Entende-se como Projeto de Extensão o conjunto de ações processuais contínuas, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado.

1.2.3 Entende-se como Programa de Extensão o conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino. Tem caráter orgânico-institucional, integração no território e/ou grupos populacionais, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo por alunos orientados por um ou mais professores da instituição. (BRASIL, 2016, p. 2)

A extensão deve buscar desenvolver programas, atividades, projetos e outras ações que possuem caráter multidisciplinar e devem ser articuladas com as atividades de pesquisa e

---

<sup>16</sup> Informação retirada do site:

[http://www2.ufscar.br/interface\\_frames/index.php?link=http://www.proex.ufscar.br](http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.proex.ufscar.br)

ensino para que a indissociabilidade seja de fato desenvolvida. Entre as quatro diretrizes definidas pelo edital PROEXT 2016, MEC/SESu, destacam-se duas.

A primeira, de natureza acadêmica, deve cumprir o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, também deve buscar interdisciplinaridade, interinstitucionalidade e interprofissionalidade; por último, deve ter impacto na formação do estudante bem como gerar produtos finais. A segunda diretriz diz respeito à relação com a sociedade e como essa deve contribuir para a superação de problemas sociais incluindo grupos excluídos; contribuir para a ampliação e disseminação dos conhecimentos; e, contribuir para a formulação, a implementação e o acompanhamento de políticas públicas. Em seguida, o documento aborda as linhas temáticas dos programas de extensão. Dentro do tema “Educação” há uma linha específica para “Educação das Relações Étnico-Raciais”. Para esse setor as indicações são:

a) Apoio às secretarias municipais e estaduais de educação para a implementação do ensino da história e cultura da população afro-brasileira e africana, de acordo com os termos da Lei no 10.639/2003; b) Pesquisa-ação para desenvolvimento de materiais didáticos pedagógicos que contemplem e valorizem a história e a cultura africanas e afro brasileiras. c) Apoio aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Similares - NEABs para a realização de Pesquisa Ação nas áreas de: Implantação dos Centros de Fortalecimento Acadêmico para estudantes cotistas; Implementação da Lei 10.639/03 no que se refere a contribuição da educação superior para a educação básica e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História Afro-brasileira e Africana, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2016, p. 6).

#### **2.4.1 A extensão universitária sobre relações étnico-raciais da UFSCar**

O levantamento realizado no site da PROEXWEB<sup>17</sup> acerca da extensão sobre relações étnico-raciais possibilitou a construção de um quadro das atividades realizadas entre os anos de 2003 e 2013 (especificadas no apêndice A).

A seguir, é apresentada uma lista das atividades realizadas com a temática étnico-racial e em seguida realiza-se uma breve análise sobre o caráter dessas atividades para compreender como a universidade contribui com a comunidade no sentido de combater o racismo e o preconceito e fortalecer as identidades negras. A maioria das atividades descritas a seguir foram realizadas pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e pelo Prof.

---

<sup>17</sup> As informações citadas estão disponíveis no site: <http://www.proexweb.ufscar.br/principal.html>

Dr. Valter Roberto Silvério, ambos professores da Universidade Federal de São Carlos e integrantes do NEAB<sup>18</sup>.

Ano de 2003:

- “Gerando Cidadania - Diversidade e Etnia” - Programa Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação;
- “De preto a afro-descendente: a pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” – Programa De preto a afro-descendente: a pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.

Ano de 2004:

- “Desenvolvendo e Implementando Curso sobre Cultura e História Afro-Brasileira” - Programa Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação.
- II Semana da Consciência Negra da UFScar;
- Parecer CNE/CP 003/2004, Resolução CNE/CP 001/2004: estratégias para implantação e avaliação - Programa “Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação”.

Ano de 2005:

- Inauguração da Coleção de Thereza Santos <sup>19</sup> e Inauguração da Coleção Ivair Augusto Alves dos Santos <sup>20</sup> - Programa Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação.
- “Avaliação de Programas de Preparação da População Negra para Ingresso e Permanência no Ensino Superior, Financiados pela Fundação Ford”- Programa “Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação”,
- São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade Ciclo I - Programa “Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação”.

---

<sup>18</sup> O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos NEAB/UFScar foi criado em 1991, por iniciativa de professores, estudantes, servidores e de ativistas do Movimento Negro da cidade de São Carlos/SP. O NEAB tem desenvolvido desde sua criação atividades de ensino, pesquisa e extensão. O grupo atua em diferentes áreas e os objetivos são: realização de estudos para subsidiar a formulação e a execução de políticas públicas de promoção da igualdade racial; estudar e divulgar a realidade dos afrodescendentes na sociedade brasileira, com vistas a criar mecanismos de combate ao racismo e às discriminações; registrar a memória social afro-brasileira; capacitar educadores em geral para que promovam atitudes de respeito às culturas; capacitar educadores em geral para que promovam atitudes de respeito às culturas dos grupos étnicorraciais e sociais presentes na escola e organizem programas e materiais de ensino que visem ao diálogo entre as culturas. Fonte: <http://www.neab.ufscar.br/>.

<sup>19</sup> A Coleção Thereza Santos reúne o acervo da teatróloga, publicitária, atriz e pesquisadora que dá nome ao acervo. Thereza é também militante do movimento negro e ex-assessora de cultura afro-brasileira da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. Fonte: <http://www.neab.ufscar.br/biblioteca-digital/>

<sup>20</sup> A Coleção Ivair Alves dos Santos, pesquisador e doador do material, é composta por um acervo que possui 778 documentos catalogados até o momento. É composto por materiais sobre a história do Movimento Negro no Brasil, em jornais de circulação nacional e internacional, revistas, artigos científicos, folders e cartazes de seminários e eventos ligados ao Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo. A coleção está sob os cuidados da Unidade Especial de Informação e Memória (UEIM) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da UFScar. Fonte: <http://www.neab.ufscar.br/biblioteca-digital/>

- São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade Ciclo I - 2ª fase; Programa “Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação”.
- São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade Ciclo II, Ensino Médio, Programa “Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação”.
- São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade Ciclo II – Ensino Médio, 2ª fase, Programa “Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação”.
- “Mini-Curso”: Uma introdução à temática étnico-racial brasileira”

Ano de 2006:

- Africanidades, aportes para Teoria da Educação” - Programa “Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação”.
- IV Semana da Consciência Negra
- “Curso de Especialização Estudos Culturais Afro-Brasileiros e Africanidades, - Programa “Orientação e Avaliação de Políticas Públicas para a Construção da Cidadania 2”

Ano de 2007:

- “Assessoria à Instalação e Funcionamento da Sala de Africanidades do Centro Municipal de Cultura Afro-brasileira de São Carlos” - Programa “Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação”.
- “Educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências” - Programa “Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação”..
- O “Cineclube Afro-Cine” - Programa “Comunicação Audiovisual e Extensão Universitária”.
- “Promovendo a Capoeira Angola num intercâmbio Universidade/Escola”
- “Apoio e acompanhamento da implantação do Programa das Ações Afirmativas da UFSCar- I”
- IV Semana Cultural Acadêmica Africana.
- “Edição da Coleção História da África”, - Programa “Programa de Avaliação e Acompanhamento de Políticas para a População Negra”.
- “Fórum Interinstitucional em Defesa de Ações Afirmativas no Ensino Superior” - “Programa de Avaliação e Acompanhamento de Políticas para a População Negra”,
- VI Semana da Consciência Negra

Ano de 2009:

- “Projeto Brasil-África: histórias cruzadas”- Programa de Avaliação e Acompanhamento de Políticas Públicas para a População Negra
- “Mapeamento dos programas de Ação Afirmativa no Ensino Superior” - Programas de Ação Afirmativa no Brasil, com o intuito de fazer uma comparação entre o Brasil e os programas existentes nos Estados Unidos.
- VII Semana da Consciência Negra

- O “Cineclube Afro-Cine” - Programa “Comunicação Audiovisual e Extensão Universitária”.

Ano de 2010:

- VI Semana Acadêmica e Cultural Africana - “Programa Africanidades, Educação e Combate ao Racismo e Discriminação;
- “Gestão e Execução de Políticas Públicas – desafios das relações étnico-raciais” - Programa “Africanidades, Educação, Combate ao Racismo e a Discriminação”,
- “Seminário sobre Filosofia, Pedagogia e Psicologia de Raiz Africana”

Ano de 2011

- Avaliação de Programas de Preparação da População Negra para Ingresso e Permanência no Ensino Superior, Financiados pela Fundação Ford - Programa de Avaliação e Acompanhamento de Políticas para a população negra
- “Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais” também fez parte do “Programa de Avaliação e Acompanhamento de Políticas Públicas para a População Negra”.

São muitas as atividades com o objetivo de aprofundar a formação de professores para que possam trabalhar com a diversidade em suas salas. É importante que existam estas atividades, pois durante a graduação não entramos muito em contato com a educação do negro.

De acordo com Gomes (2003):

A formação de professores/ras, sobretudo a que visa a diversidade, deveria considerar outras questões, tais como: como os/as professores/ras se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/ras gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia-a-dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (GOMES, 2003, p. 169)

As atividades de extensão da UFSCar oferecem indícios de que a universidade possibilita recursos para que haja formação inicial e continuada de professores e que esses possam entrar em contato com a temática racial que muitas vezes está omitida, tanto durante a escolarização inicial, quanto durante a formação no Ensino Superior. Ainda partindo dos argumentos de Gomes (2003), na escola além de não aprendermos sobre negros acabamos

reproduzindo estereótipos e representações que aprendemos ao longo da vida, e que a escola acaba reforçando em seus livros didáticos, na prática dos seus professores, diretores e funcionários. Esses processos são delicados, e muitos profissionais não percebem, por isso, a necessidade de sensibilizar e tornar críticos os educadores para que não reproduzam a lógica racista da sociedade.

É possível perceber que as atividades de extensão da UFSCar contribuem para a demanda sobre a questão étnico-racial, em especial a formação preconizada pela lei 10.639 de janeiro de 2003, que alterou a lei 9394/96 e estabeleceu nos currículos oficiais das escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” (GOMES, 2003). As escolas devem incluir em seus currículos a luta dos negros no Brasil, a história da África e dos africanos, a cultura negra brasileira e a importância do negro na formação da sociedade brasileira de maneira que sejam resgatadas as suas contribuições nas áreas sociais, econômicas, políticas.

Sendo assim, essa não é uma preocupação apenas das escolas, dos governos, das políticas públicas, mas é responsabilidade também das instituições que formam os futuros professores. Gomes (2003) faz um questionamento importante acerca dessa temática:

O que sabemos sobre história e cultura afro-brasileira? O que sabemos sobre história da África? Como não reproduzir leituras e discussões estereotipadas sobre o negro e sua cultura? Que temas deveremos privilegiar dentro do vasto campo de estudo sobre a cultura afro-brasileira? São questionamentos novos que os docentes e os cursos de formação de professores começarão a fazer. (GOMES, 2003, p. 181)

É de extrema importância que a universidade tenha atividades de extensão que possibilitem que professores que já estão formados, e mesmo aqueles que estão no processo de formação, tenham contato com a história e cultura afro-brasileira para que assim não reproduzam as discussões estereotipadas sobre o negro e sua cultura.

Outras atividades de extensão que apareceram no levantamento foram aquelas relacionadas às Ações Afirmativas. São atividades que envolveram a avaliação da ação afirmativa nas universidades que a implementaram. É importante que essas avaliações sejam feitas pela universidade e repassadas para a comunidade como uma maneira de retornar à comunidade o que as políticas públicas estão fazendo para aqueles grupos que foram marginalizados e escravizados. É fundamental reconhecermos que se organizam e estão buscando políticas para superar as desigualdades raciais. De acordo com Munanga (2009):

O debate sobre políticas de ação afirmativa sobre o multiculturalismo na educação está na pauta de muitos países do mundo contemporâneo. O Brasil, um país que justamente nasceu do encontro das culturas e das civilizações, não pode fugir dele. Paralelamente aos programas e projetos de mudanças desenvolvidas nas instâncias governamentais, como o Ministério da Educação, no Ministério da Saúde, na Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), etc., e nas instâncias não governamentais, creio que devemos aprofundar o debate intelectual e crítico num duplo sentido, aproveitando a luz das práticas experimentadas e devolvendo a essas práticas um olhar crítico renovador (MUNANGA, 2009, p. 186).

Muitos foram os fatores que provocaram os debates sobre a temática, bem como as discussões sobre o Brasil contemporâneo e suas relações com o passado histórico do país. É importante destacar a partir de Munanga (2009) que não podemos ignorar as reivindicações feitas no passado e no presente pelo Movimento Negro. Há muito tempo que os negros organizados buscam propostas políticas para construir a solidariedade, a identidade e a luta pelos seus direitos. Além disso, o debate sobre a miscigenação da sociedade brasileira também é antigo, e não nasce com as políticas de ações afirmativas.

Ainda de acordo com Munanga (2009), os negros são vítimas de uma discriminação que não é apenas econômica, sofrem também uma discriminação racial que é camuflada por meio da democracia racial. O Movimento Negro tem buscado conscientizar a população negra em torno de uma única identidade por meio do conceito “negro”, inspirado pelo “black” norte-americano.

Por isso, quando se fala em ações afirmativas para negros aborda-se um tema polêmico, pois muitas pessoas usam a justificativa de que o Brasil é um país miscigenado e que por conta disso existe uma dificuldade em estabelecer um critério de raça para ocupar as vagas da universidade. Assim, consideram que é uma falta de sentido que haja políticas específicas para negros. No entanto, de acordo com Silva (2009) a população é desafiada a realizar a sempre anunciada e raramente proporcionada educação para todos.

Para Silva (2009):

Ações afirmativas são um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais, reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações, reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimento valioso para toda humanidade (SILVA, 2009, p. 264).

As ações afirmativas atendem a demandas, reivindicações e propostas de grupos postos à margem pela sociedade, mormente as propostas e pressões dos movimentos sociais que por sua vez defendem a igualdade de direito, buscando a garantia e equidade nas oportunidades de realização das pessoas.

A partir do levantamento das atividades de extensão, percebe-se que há um debate sobre ações afirmativas, na UFSCar e em outras universidades do Brasil, e no âmbito da extensão isso é de fato muito importante. Para Silva (2009), é necessário que se criem maneiras de suprir as necessidades econômicas, apoiando os estudantes materialmente, financiando moradia, alimentação, saúde, incentivando inclusive a participação em atividades fora da universidade. Uma instituição que promove Ações Afirmativas, partindo da iniciativa própria ou não, é responsável por:

[...] não somente oferecer apoio à manutenção material e financeira dos contemplados mas também por sua formação acadêmica bem sucedida, assim como o é em relação a todos os seus estudantes. Dizendo de outra maneira, o insucesso de estudantes cotistas no ensino superior, se ocorrer, colocará a mostra o insucesso da própria instituição ao implantar a política. (SILVA, 2009, p. 268)

Ao fazer a descrição das atividades de extensão, é possível perceber que a universidade se preocupa em saber como estão os estudantes que entram na universidade por meio das ações afirmativas, visto que o “fracasso” do estudante também é responsabilidade da instituição. Fazer esta afirmação não implica eximir os estudantes das responsabilidades de organização e condução de sua vida acadêmica, mas lembrar que sua formação resulta das interações com seus professores e colegas de estudo, da interpretação, utilização e realização de pesquisa e das diversificadas oportunidades educativas na área de conhecimento específico (SILVA, 2009). As instituições de ensino superior que assumem os objetivos de garantir e divulgar os princípios da justiça e igualdade estarão com certeza atuando em busca de uma sociedade reconhecidamente plural. É importante que haja estudos e atividades que comparem a implementação das ações afirmativas nas mais diversas universidades.

As atividades analisadas e as entrevistas realizadas possibilitam compreender que a UFSCar realiza contatos internacionais com países africanos e da diáspora (GOMES, 2009). Possui também um perfil político de luta pela superação do racismo e o combate à discriminação, tem um posicionamento favorável respeito às ações afirmativas. A presença de

atividades de extensão envolvendo a cultura e a história africana e afro-brasileira possibilita que a universidade se enriqueça, pois:

Negros e indígenas, sua visão de mundo, seus conhecimentos, seus jeitos de ser e viver com base em referências não europeias, embora em desencontros e encontros com estas, são menosprezadas, a não ser quando reinterpretados nas dimensões da academia que se constrói monocultural, que se arvora a falar sobre ou em nome de negros e indígenas, mas que se sente constrangida quando eles próprios tratam dos conhecimentos que constroem, dos problemas que enfrentam, dos interesses que defendem (SILVA, 2009, p. 271)

A participação da comunidade de uma maneira geral pode contribuir muito com a universidade, possibilitando a troca de conhecimentos, para que a instituição não continue monocultural valorizando apenas a cultura europeia. É preciso que negros e indígenas falem por si próprios, construam conhecimentos científicos valorizados pela humanidade e tenham seus conhecimentos de fato reconhecidos e também igualmente valorizados. As atividades de extensão, no sentido cultural, possibilitam que a cultura negra afro-brasileira possa chegar até a comunidade, atendendo assim a algumas das demandas do Movimento Negro.

### **3. O MOVIMENTO NEGRO: RESISTÊNCIA DE UM POVO HISTORICAMENTE OPRIMIDO**

O objetivo deste capítulo é discutir e apresentar a luta do Movimento Negro considerando-o e os seus membros enquanto construtores e agentes de sua história. Em seguida é apresentada a contextualização histórica das organizações negras da cidade de São Carlos até a formação do Conselho Municipal Negro da cidade. O período que este trabalho abrangera é o início do século XX, que é marcado pelas reivindicações do período pós-abolição, até o momento atual em que as lutas ainda se fazem presente e embora muitas conquistas tenham acontecido em relação a políticas públicas e inclusão social, ainda há muito o que se fazer. Considerou-se a divisão dos períodos do Movimento Negro segundo os autores Pinto (1993); Fernandes (1998), Domingues (2007), e Nascimento (2008).

Para Domingues (2007), o Movimento Negro busca a luta dos negros e envolveu a resolução de seus problemas específicos tais como, preconceito, discriminação, e inserção no mercado de trabalho – todas essas reivindicações dentro de uma sociedade mais abrangente. Além disto, o autor ao falar da historiografia do Movimento Negro, considera-a problemática, uma vez que ao conceber todas as entidades negras seria necessário fazer a história dos terreiros, a história das irmandades, do candomblé. Por isso, Domingues (2007) compreende a partir da historiografia o movimento negro enquanto movimento político, embora em diferentes fases assuma o caráter cultural.

Santos (2005) discute que o Movimento Negro é aquilo que os próprios protagonistas dizem que é, e que a organização ao longo da história é uma resposta ao contexto e suas condições históricas de cada período.

#### **3.1 O movimento negro ao longo do século XX**

##### **3.1.1 O contexto histórico**

Partir do período pós-abolição não implica assumir que durante o período da escravidão os negros escravizados não criaram formas de resistir ao regime. As pesquisas recentes, e a ressignificação da história pelo Movimento Negro, demonstram que os negros

africanos quando chegaram no Brasil encontraram diferentes formas de resistir, e organizar-se para romper com o regime escravista.

Como a história é marcada por rupturas e continuidades, as organizações dos negros no período pós-abolição foram fruto e reflexo das lutas dos anos anteriores. Os quilombos resistiram durante todo o período da colônia e continuam resistindo enquanto quilombos de resistências.

Segundo Nascimento (2008), há dificuldades em encontrar registros da primeira metade do século, uma vez que esses foram destruídos pelo poder econômico e político. Por conta disso, há na historiografia brasileira uma necessidade em reforçar e reproduzir estereótipos do negro que aceitou passivamente o seu estado de escravidão. No entanto, autores como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Abdias Nascimento, retratam este período pós-abolição de uma maneira mais crítica no que diz respeito aos movimentos desse primeiro período.

Segundo Fernandes (1998), a abolição desenvolveu-se sem preocupações com o destino e para onde a população negra iria. Com isso, a experiência de vida do negro era marcada pelo sistema escravista, o que dificultava a integração psicossocial e não atendia às demandas do trabalhador livre. O processo de abolição e de integração na sociedade foi bastante complicado, afinal: De que maneira integrar-se? De que maneira lutar contra um sistema que segrega e exclui? Qual é a diferença de fato entre o trabalho escravo e o trabalho assalariado na sociedade capitalista? Percebe-se que os negros após a abolição tinham muitas lutas para enfrentar, aliás têm até hoje: lutar contra o preconceito e a discriminação, lutar contra as condições marginalizadas, enfim, lutar para a transformação da sociedade global de fato.

Além das questões apontadas acima, sobre a pós-abolição, Aguiar (1998) compreende que um dos fatores que contribuem para a não integração do negro na sociedade de classes, foi a substituição da mão-de-obra escrava pela mão-de-obra do imigrante europeu. Esses eram contratados em áreas onde os fazendeiros tinham recursos, e os negros eram reaproveitados apenas nas áreas mais decadentes.

Os itens a seguir foram divididos a partir dos momentos da história do Movimento Negro no século XX. Iniciando pelo período marcado pela imprensa negra, que tinha como objetivo de desmistificar estereótipos, passando pela Frente Negra Brasileira, na qual se discutiam aspectos políticos e ideológicos, posteriormente pelo Teatro Negro Experimental e por último pelo Movimento Negro Unificado.

### **3.1.2 As marcas da imprensa negra do período de 1914 a 1931**

Nascimento (2008); Pinto (1993), Domingues (2007) indicam que o contexto do pós-abolição é marcado por associações e entidades negras, que eram criadas para atender a diferentes objetivos, mas sobretudo aos interesses em melhorias para a população negra. A imprensa negra divulgava as atividades culturais que as entidades e associações iriam fazer, além de denunciar os problemas que o negro estava enfrentando naquele período (NASCIMENTO, 2008).

Pinto (1993) ressalta as dificuldades enfrentadas pela imprensa negra nas questões financeiras para a manutenção dos jornais. Para uma organização se manter é preciso de recursos financeiros, e a imprensa denunciava em seus editais a dificuldade em mantê-los, afirmava que a produção era artesanal, que necessitava de recursos, mas que a falta de apoio e a desunião das organizações dificultavam as publicações.

No entanto, apesar de todas as dificuldades financeiras, a imprensa negra denunciava e propunha soluções para as questões raciais. Os temas mais discutidos segundo Nascimento (2008) diziam respeito às questões sociais, tais como o desmascaramento do preconceito racial que o negro enfrentava, assim como propor soluções e encaminhamentos para a superação dessa situação. Uma temática que já aparecia logo nesse contexto era a discussão sobre identidade negra que hoje é amplamente discutida. Reivindicavam a atribuição de uma nova identidade atribuída ao negro, uma vez que esse era remetido a identidade do escravizado e constantemente inferiorizado.

Portanto, diante dessas reivindicações e denúncias sobre a situação do negro na sociedade brasileira, os movimentos pressionavam as autoridades na busca pela 2º abolição. Os grupos afirmavam que a 1º abolição não havia possibilitado a liberdade plena, uma vez que os negros estavam vivendo em condições de miséria social e econômica, conforme afirma Nascimento (2008):

[...] a maior parte da população afro-brasileira continuava analfabeta e sem recursos de saúde, emprego, ou moradia. A sociedade lhe era hostil, pois desejava sua eliminação. O alcoolismo, a tuberculose e outras doenças assolavam a comunidade (NASCIMENTO, 2008, p. 96, 97).

Com a abolição em 1888 e o estabelecimento da República em 1889, não se ofereceram para a população negra oportunidades para a vida no novo modelo de governo, nem de maneira material, nem ganhos simbólicos. Domingues (2007) baseando-se nas ideias de Andrews (1991) e corroborando as ideias de Nascimento (2008) reflete que a população negra foi marginalizada economicamente, politicamente e socialmente. Economicamente pois na competição por empregos na “nova” sociedade os preferidos eram os brancos. Politicamente, pois o negro desconhecia a forma de participação na República. E, por fim, social e psicologicamente, pois as teorias raciais científicas e a teoria do branqueamento da população causavam as mazelas da sociedade.

Para Fernandes (1998), a herança sociocultural da senzala somada às precárias condições de vida marcadas pela marginalização e exclusão do mercado de trabalho geraram uma desigualdade social para essa população. Na visão de Florestan Fernandes, era necessário que o negro se integrasse na sociedade de classes, pertencesse ao processo de modernização que é o responsável pela ampliação dos setores urbanos, para que assim fosse formada uma classe trabalhadora. Assim, as questões raciais tenderiam a desaparecer.

Já para Hasenbalg (1979), com o fim da escravidão, o racismo e a discriminação têm uma nova função: tornam-se operacionais, pois são utilizados enquanto critério para a competição e a estruturação de classes. Os negros estavam em regiões menos urbanizadas a partir do ponto de vista do desenvolvimento econômico. Além disso, os negros competiam com os imigrantes brancos, e esses levavam vantagem nos empregos. Já em regiões como o Nordeste, os negros permanecem no ambiente agrário.

As ações propostas pelas organizações e entidades negras divulgadas pela imprensa tinham como objetivo a participação da população negra na sociedade com o intuito de fortalecer a luta para o combate à marginalização, bem como combater o preconceito da sociedade que os marginalizava. Segundo Domingues (2007), a população negra buscou reverter esse quadro a partir da mobilização racial por meio de grêmios, clubes e associações, cujo caráter era primeiramente assistencialista, recreativo ou cultural. Além de se manifestarem por meio da imprensa com jornais negros que reuniram números significativo de edições, principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, o papel das entidades junto à imprensa negra era denunciar as condições em que viviam as pessoas negras, propor

ações, por meio de ações educativas que compreendiam ser fundamentais para a transformação das circunstâncias.

Para Santos (2005), esse período refletiu o mundo ideológico do negro paulista, com suas esperanças e comportamentos. Por meio da imprensa registravam suas reivindicações, em relação à condição social do negro, cobravam uma postura mais crítica e mais positiva ao resgate da identidade da população, já questionando a questão da educação. A imprensa foi fundamental para que a conscientização fosse reavivada, pois apresentava a história de negros importantes para o país.

Pinto (1993) acrescenta que nesse período o Movimento foi revolucionário, pois reivindicava a democratização da ordem republicana contra o preconceito e a discriminação. Atuava por meio de associações e imprensa negra para a valorização do negro, uma vez que até 1937, no Brasil, o culto a religiões de origem africana era proibido, diferentemente dos Estados Unidos onde por meio das igrejas formavam-se as elites religiosas em comunidade, na qual se discutiam questões políticas e sociais.

Nesse período, portanto, o Movimento Negro reivindicava suas questões por meio dos jornais. O primeiro período da imprensa negra inicia-se em 1914, quando a Europa estava passando pela Primeira Guerra Mundial, e havia palavras de ordem como liberdade, igualdade e democracia, despertando a massa de trabalhadores. Nesse momento, segundo Nascimento (2008), são lançados muitos jornais tanto nas capitais de São Paulo e Rio de Janeiro, quanto nas cidades do interior, como Campinas, Santos e até mesmo na cidade de São Carlos, o local da presente pesquisa.

As ideias presentes nesses jornais, bem como as reivindicações das organizações negras, estavam no âmbito da “integração”. Havia necessidade de recusar os estereótipos do “negro, preguiçoso, criminoso, com falta de iniciativa” (NASCIMENTO, 2008), para que assim o negro pudesse adquirir e cultivar uma imagem “limpa” e não selvagem”, além de apelos para dominar o instrumental para poder competir com o branco. Essas recomendações não tinham o objetivo de inferiorizar o negro a partir da dominação do instrumental, mas sim “projetar a igualdade em contraposição ao discurso racista, de impor como incontestável a falsidade do estereótipo e assim, recusar a inferioridade atribuída” (NASCIMENTO, 2008, p. 100).

Segundo Nascimento (2008), o jornal *Clarim d’Alvorada* fundado em 1923 marcou uma nova fase da imprensa negra em São Paulo, além de ter perpassado e ter dado voz a muitas organizações negras. O objetivo era fortalecer a identidade do negro por meio de

memórias positivas dos heróis negros da história do país. Portanto, diferentemente da primeira fase da imprensa que pregava um “comportamento social”, nessa segunda fase, há uma ressignificação da luta negra.

A discussão sobre a linguagem para referir-se à população negra começa a ser questionada e o Movimento aponta para a necessidade de uma ressignificação de conceitos. O termo “escravo”, que para pensadores da época significava uma condição que era inerente ao indivíduo, logo imutável foi repensada para raça que foi “escravizada”. O termo “homem de cor” foi substituído pelo “negro”, uma vez que homens de cor eram todos, o amarelo, o índio. Além das questões da conceituação discutiam-se também temáticas que estavam sendo abordadas naquele período, como a pátria, e, para Nascimento (2008), ao discutir-se a pátria, afirmava-se a identidade afrodescendente como matriz básica de uma identidade nacional a ser constituída de forma independente em relação às ideologias importadas.

Diante do exposto, é possível perceber o papel ativo da imprensa negra nesse período, como forma de denúncia, combate, ressignificação e propostas de ações para a população negra. De acordo com Domingues (2007), apesar das condições precárias, os jornais denunciavam as condições marginalizadas em que viviam os negros, nos aspectos econômicos, sociais, educacionais, além de combater as imagens estigmatizadas da população negra. A imprensa negra não apenas denunciou, como também propôs alternativas para construir e superar as condições em que viviam os negros daquele período.

### **3.1.3 Frente Negra Brasileira e contexto 1931 a 1937**

Para Domingues (2007), a Frente Negra, que foi sucessora do Centro Cívico de Palmares (1996), foi a entidade mais importante e mais organizada deste período de 1931 a 1937 no país. A entidade existiu durante esses anos e teve dois presidentes: Arlindo Veiga dos Santos e Justiniano Costa. De acordo com Santos (2005), a Frente Negra era formada por jovens filhos de empregadas, lavadeiras, marceneiros e costureiras. Formou delegações, grupos em diversos estados, superando os 20 mil associados, chegando até a formar um partido político em 1936.

As condições da população negra durante a existência da Frente Negra Brasileira não se diferenciavam do período anterior de 1914 a 1931, e a população negra no interior do estado de São Paulo ainda estava em condições marginalizadas. Era uma população majoritariamente rural, analfabeta, com péssimas condições de moradia, emprego e saúde

(NASCIMENTO, 2008). Comprova-se que não havia políticas públicas efetivas que incluíssem o negro na sociedade, diferentemente do que acontecia com o imigrante europeu.

A Frente Negra reivindicava o fim da discriminação contra os negros que causava a marginalização da população negra frente à economia, a sociedade e a política. Até 1945, não era permitido a entrada de negros em indústrias paulistas, conforme denunciava o líder do jornal, José Correia Leite, em 1968 (PINTO, 1993). Para Nascimento (2008), o fato de não permitirem a entrada de negros em muitos estabelecimentos privando-os do direito à saúde, ao trabalho, ao lazer, à educação contradiz os argumentos de que no Brasil os indivíduos viviam em harmonia, diferentemente de outros países onde a segregação foi direta. Para a autora é um equívoco pensar que no Brasil não existia discriminação e que o colonizador português não discriminava o negro.

Sendo assim, a Frente Negra tinha como objetivo e lema “congregar, educar e orientar” a população negra diante de seus problemas. A luta se dava prioritariamente no campo da educação e posteriormente na busca pela cidadania. A Frente Negra criou escolas, com professores formados, cursos de alfabetização e cultura em geral, segundo Nascimento (2008), a Frente chegou a ter 20 núcleos com aproximadamente 8 mil membros, ou seja, era um movimento político de massas.

Organizava desfiles, conferências, atos públicos e protestava contra a discriminação. Era o centro de referência para seus associados, com lazer, bailes, esportes e, conforme dito acima, funções sociais. O papel das mulheres foi fundamental no que se refere ao trabalho doméstico em que nos dias atuais houve avanços significativos. As mulheres dessa época já lutavam pelo reconhecimento e ser membro da organização dava um aspecto de “confiança” para as patroas. As mulheres negras tinham que provar sua honestidade nesse período (NASCIMENTO, 2008).

As organizações negras desse período tinham o objetivo de integração, e muitas vezes não possuíam uma postura ideológica de direita ou esquerda. Isso se deu por conta da marginalização da população no período pós-abolição, era preciso que o negro se integrasse e progredisse na sociedade que estava posta. Entretanto, Pinto (1993) destaca que na década de 30 o negro começou a se posicionar política e ideologicamente:

Neste período o negro começou a se posicionar mais enfaticamente sob o ponto de vista político e ideológico, o que é parcialmente verdadeiro. Na década de 1930 as rivalidades foram muito intensas no meio negro e logo após a criação da Frente Negra houve uma grande cisão no movimento por motivos ideológicos (PINTO, 1993, p. 89).

Uma outra questão importante foi a formação da Frente Negra enquanto partido político. Com o apoio da comunidade negra, a Frente lançou seu candidato que deveria representar os interesses da população pobre e negra, o que foi muito questionado por correntes divergentes, acusando-a de separatismo (PINTO, 1993). A partir da implementação do Estado Novo, a Frente Negra foi considerada ilegal, virando, a “União Negra Brasileira” e mais tarde o “Clube Recreativo Palmares” (NASCIMENTO, 2008).

Pinto (1993) discute o posicionamento e envolvimento político do negro, que tinha como fundamento o nacionalismo e patrianovismo representado pelo líder Arlindo Veiga, quem influenciou politicamente a Frente Negra. Segundo Pinto (1993), o líder defendia ideias como a unidade da raça brasileira em luso-negra-índia, contra o comunismo, com um Estado forte e ênfase no corporativismo. Além disso, havia a luta contra o imigrante, pois acreditava-se que esse trazia uma concorrência desleal, visto que era preferido quando entrava em disputa. Os patrões tinham uma expectativa mais favorável aos europeus, e esses, por sua vez, encontravam no país um ambiente favorável.

A Frente Negra já reivindicava a postura do país em relação aos imigrantes, pois tudo era dado a eles e nada aos negros (PINTO, 1993). Segundo a autora, os negros questionavam também o fato de os japoneses terem recebido do governo quatro quarteirões na rua Liberdade da cidade de São Paulo, e eles, que viviam no Brasil há séculos, não receberam nada. É possível perceber a consciência política que os grupos de negros tinham da condição moral, social, educacional, e econômica de sua população.

Portanto, diante desse cenário de posição político-ideológica iniciou-se nesse período o debate da necessidade da representação do negro em espaços em que não estava presente, ou seja, na política. A consciência política no período de 1914 a 1937 para estudiosos como Fernandes (1998), Domingues (2007) e Nascimento (2008) tem um caráter integracionista uma vez que havia necessidade de reagir e lutar contra a discriminação do negro no mercado de trabalho, no sistema educacional, em locais de lazer, na política, ou seja em qualquer lugar em que a população negra não estava “integrada”.

Segundo Nascimento (2008), a opção pela integração do negro não implica necessariamente a ruptura com sua cultura e a apropriação de valores do “branco”, no caso a classe dominante. Cada período histórico possui os seus limites e suas determinações. Portanto faz-se necessário compreender e não apenas apontar que o Movimento Negro desse

período foi integracionista e não rompeu com as estruturas sociais que se engendravam na República que nascia.

Em linhas gerais, ao se fazer uma análise histórica de um grupo é preciso compreender as determinações e dimensões históricas que estavam postas naquela conjuntura que influenciariam as posições políticas e manifestações do grupo negro daquele momento. A política do branqueamento amparada pelas teorias raciais científicas da inferioridade das raças se transformou em políticas públicas que privilegiaram brancos europeus imigrantes em detrimento dos negros que aqui estavam. Para as elites dominantes, o país precisava embranquecer-se, somente dessa forma o país conseguiria desenvolver-se.

Sendo assim, diante dessa situação, os grupos negros necessitavam tomar decisões, e a opção foi para que o negro recusasse esses estigmas e estereótipos negativos da época. Por isso, combateu enfaticamente o discurso de que o negro é inferior racialmente, e defendeu a necessidade de efetivar os direitos dos negros, naquela sociedade que se dizia inclusiva, mas estava marginalizando essa população.

Segundo Nascimento (2008), muitos apontam que os negros desse período eram ingênuos e ineficazes, no entanto, é necessário reafirmar o contexto histórico em que viviam. Eles estavam combatendo a visão hegemônica de que o negro era inferior biologicamente, portanto eram críticos e se posicionavam dentro dos limites de seu tempo:

Dadas as circunstâncias históricas, sociais e econômicas em que se situavam esses arautos da comunidade negra, o fato de eles conseguirem, contra e apesar de tudo, abrir outro espaço discursivo, distribuir (mesmo que de forma precária) seus próprios órgãos de comunicação, além de criar e manter suas entidades e organizações, caracteriza uma postura de coragem e persistência na afirmação de uma identidade positiva, construída e sustentada a duras penas e confrontando todo o ethos do discurso avalizado pela ciência de seu tempo (NASCIMENTO, 2008, p. 115).

Pinto (1993) acrescenta que o negro desse período não alcançou a ter consciência plena de sua situação, em termos estruturais por exemplo. No entanto, voltou-se para si, dentro dos limites de seu tempo, tomando consciência de sua situação, e criou estratégias para a superação, buscando a união do grupo para que os negros pudessem se reconhecer e se formar enquanto grupo étnico.

Portanto, é possível concluir que nesse período os negros resistiram às situações que estavam dadas, e que para poder transformá-las era preciso negar a ideologia da elite dominante branca de que o negro era inferior. Isso afirma sua postura combativa, corajosa e

resistente; apesar de não terem questionado a estrutura capitalista, estavam lutando contra as circunstâncias históricas, culturais e sociais de seu tempo.

### **3.1.4 Teatro Negro Experimental (TEN)**

Esta entidade foi fundada em 1944 e também está marcada na história da luta do Movimento Negro, pois representa a relação mais profunda entre a teoria e a prática, bem como a atuação política somada à artística e cultural a partir da valorização da cultura africana e afro-brasileira. Portanto, o TEN estava pautado pelas ações políticas e sociais, com o objetivo de melhorar as oportunidades oferecidas à população negra (NASCIMENTO, 2008).

Dentre os objetivos da formação do TEN de acordo com Nascimento (1978, p. 129) estavam envolvidos o resgate aos valores da cultura africana que ao longo do tempo foram preconceituosamente marginalizados à condição folclórica e exótica; tentar reeducar os brancos para não se considerarem mais culturalmente superiores; tirar dos palcos dos teatros os brancos que se pintavam de preto; não utilizar mais atores negros em papéis estigmatizados e estereotipados; e desmascarar o modo como a literatura compreendia o negro.

Pinto (1993) observa que esse período foi muito efervescente para a militância. O negro passou a compreender a cultura africana tendo as suas especificidades e afirmá-la como a cultura do negro, valorizando a manifestação cultural de origem africana. A autora discute ainda a influência que o grupo recebeu dos movimentos europeus e do movimento de libertação americano.

Para atuar a partir da positividade da cultura africana, o TEN tinha como prioridade a educação e que seria por meio dela que as oportunidades poderiam tornar-se melhores. As atividades oferecidas pela entidade eram voltadas para cursos de alfabetização, de cultura em geral, atividades que pudessem resgatar a identidade do negro enquanto pessoa humana. Assim, também promoveu concursos de artes e beleza, cursos que denunciavam a alienação da sociologia em relação à questão racial (NASCIMENTO, 2008; PINTO, 1993).

De acordo com Nascimento (2008), o TEN no bojo dos anos 1944 criou um programa que poder-se-ia dizer que é a nascente de muitos debates atuais. O programa tratava de questões como: a valorização do negro em todas as instâncias, seja ela, social, política, cultural, econômica, educacional ou artística; conscientizar a população de que não há raças superiores; e compreender a escravidão enquanto processo histórico. No que diz respeito a

educação, o TEN reivindicava pautas como a admissibilidade de estudantes negros no sistema de ensino e, por fim, combater e criminalizar o preconceito.

O grupo, ainda em 1945, fundou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, para o qual a UNE emprestou sua sede para reuniões. É importante destacar que esse período marcou a relação entre a esquerda marxista e o Movimento Negro. Conforme afirma Nascimento (2008), quando os ativistas do TEN lutaram pelas causas dos estudantes de classe média e branca, receberam apoio dos mesmos. No entanto, quando os militantes negros pediram apoio para os estudantes, para que apoiassem as atividades, foram acusados de racistas e separatistas. Esse episódio demonstra as dificuldades de diálogo que há entre aqueles que consideram apenas a questão social e de classe com aqueles que consideram, além dessas, a questão racial como fator determinante na sociedade. Ao longo da trajetória do Movimento Negro no Brasil, foi possível perceber esses entraves entre a esquerda marxista e os ativistas negros, e as dificuldades que esses enfrentaram para ganhar espaço na luta e no campo teórico. No capítulo anterior, foi feita uma abordagem histórica acerca da universidade no país e de fato percebe-se a ausência da questão dos estudantes negros universitários.

Além das atividades realizadas e do programa criado, o grupo realizou eventos sócio-políticos tais como: A Convenção Nacional do Negro nos anos de 1945 e 1946, e o 1º Congresso do Negro Brasileiro. Esses dois merecem destaque por trazerem discussões tanto no âmbito acadêmico, quanto no âmbito da sociedade civil. Um outro marco desse período foi o Jornal Quilombo.

É importante destacar a Convenção Nacional do Negro, pois há uma relação com a Constituição de 1946, bem como o 1º Congresso do Negro Brasileiro, uma vez que foram eventos importantes para o debate acerca da temática. Uma das lideranças da Convenção Nacional do Negro que aconteceu em 1945 foi Abdias Nascimento. Os grupos fizeram um manifesto que envolveu as diferentes organizações negras do país, e as pautas do evento envolveram a mudança na legislação, mudanças sociais, mudanças na educação, além da necessidade de elevar o nível cultural e econômico do povo brasileiro.

Esse evento foi fundamental para a criação da Lei Afonso Arinos, inclusive, Nascimento (2008) chama esse período de gênese da lei. Discutiram-se as questões da discriminação diária que o negro sofria e que não havia uma punição para o problema. Nascimento (2008) aponta a questão de a autoria ser atribuída a líderes brancos, dado que não citam os líderes negros que estavam refletindo sobre as questões da legislação.

Foi uma preparação e um momento importante para o 1º Congresso do Negro Brasileiro. Nesse congresso, estavam presentes líderes do movimento, intelectuais e pesquisadores da área. Uma das críticas às pesquisas sobre as questões raciais era a maneira como abordavam os negros. Não se discutiam os problemas sociais dos negros nas pesquisas acadêmicas, mas apresentava-se o negro de maneira exótica (NASCIMENTO, 2008).

Para Nascimento (2008), esse congresso marcou a complexidade da relação entre academia, ideologia e militância. Uma das correntes apresentadas por Nascimento (2008) era aquela representada por Darcy Ribeiro, Edison Cordeiro e L.A da Costa Pinto, com orientação marxista. Para esses teóricos, o problema estava na estrutura econômico-social e que a consciência deveria emergir da classe social e não da racial. Segundo Nascimento (2008):

A mobilização pelas reformas de base no Brasil no início da década de 1960 excluía a questão racial como eixo da luta pela justiça social, pois a esquerda brasileira, com sua vanguarda enraizada nas classes medias e alta instruídas pela ideologia da democracia racial, desconhece a realidade do racismo como fator de opressão do povo (NASCIMENTO, 2008, p. 154)

Do outro lado estavam intelectuais negros como Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento e Aguinaldo Camargo. O enfoque era crítico, pois percebiam as necessidades específicas da população negra brasileira e não reduziam as condições apenas ao econômico, além de apontarem a indiferença da esquerda sobre as questões raciais (PINTO, 1993). De acordo com Pinto (1993), Abdias Nascimento “aceita” a sociedade desde que se reconheçam as necessidades específicas dos negros e que sejam abertas oportunidades para os mesmos, para que dessa forma possam se incluir.

O autor da área esquerda marxista, Costa Pinto, de acordo com Nascimento (2008), teve como objetivo contribuir para a invisibilidade do negro enquanto agente histórico, além de ter estigmatizado o Teatro Experimental do Negro como “negros pequenos burgueses racistas”. Segundo Nascimento (2008), a obra dele é referência para os estudos raciais, seus julgamentos foram baseados na ótica marxista, ao considerar apenas a estrutura econômica não relata a exclusão que o negro sofreu durante a formação da classe operária brasileira, por exemplo, em que se preferiu o operário branco ao negro. Ademais, é importante destacar que houve uma política de Estado que proibiu a entrada de homens de cor no país e incentivou a vinda de imigrantes europeus para “limpar” e embranquecer o país.

Durante o período militar, o TEN continuou atuando, junto a outros movimentos internacionais que estavam nascendo, tais como o movimento anticolonialista “negritude”<sup>21</sup>. A Unesco e o governo realizaram um seminário sobre a cultura africana, no qual excluíram a participação do negro, e no ano de 1966, quando o Brasil fez mais um evento sobre a questão racial, o TEN organizou um protesto. Portanto, nesse período esse Movimento Social apesar da repressão e da exclusão sofrida continuou a se organizar.

### **3.1.5 O Movimento Negro Unificado**

As décadas anteriores ao período de 1970 e essa mesma década foram marcadas internacionalmente por um processo de descolonização e independência dos países do continente africano, além de movimentos como a luta pelos direitos civis nos EUA liderada por Martin Luther King, somado aos movimentos de nacionalismo afro-americano liderado por Malcom X (Nascimento, 2008). Na década de 1970, foram criadas muitas entidades em diferentes lugares do país, inclusive um grupo chamado Grupo Rebu/Congada da cidade de São Carlos. Essa expansão de grupos pode ser considerada reflexo da consciência da população negra acerca de suas condições.

Em protesto a atos de discriminação em 1978, em resposta à morte de um trabalhador, à proibição da entrada de jovens em um clube da cidade de São Paulo, à morte de um trabalhador numa delegacia, foi fundado o MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação e o Racismo (PINTO, 1993; DOMINGUES, 2007).

De acordo com Santos (2005), os jovens que fundaram o Movimento Negro dessa década são os universitários fruto da explosão educacional dos anos 1970, na qual houve uma ampliação das faculdades particulares por parte do Estado, com o objetivo de solucionar a questão da crise de vagas no ensino superior. Portanto, é dentro desse contexto político e de mobilizações culturais que surge o Movimento Negro,

Conforme afirma Nascimento (2008), esse momento começa a marcar a unificação da entidade, fortalecendo politicamente a população negra. A estratégia do MNU agora era somar a luta da população negra com a luta dos oprimidos, contestando a ordem capitalista e denunciando o racismo da sociedade como um fator de opressão que beneficia a manutenção

---

<sup>21</sup> Segundo Nascimento (2008), esse movimento aproximou-se com o TEN e aborda a questão da afirmação da identidade e consciência cultural da origem africana. No Brasil há uma identidade do descendente de africano havendo necessidade de lutar a favor do negro.

da sociedade capitalista. A palavra “negro” deixa de ser pejorativa e passa a ser utilizada como uma maneira de orgulhar-se.

Cunha Jr (1980) aponta que nos anos 1970 o Movimento Negro passou a integrar as questões socialistas. Despertou-se o interesse em compreender a luta do negro com a luta dos oprimidos, ou seja, perceber que a opressão da sociedade capitalista prejudica o negro enquanto trabalhador. Além disso, nesse período, o Movimento começou a fazer a crítica aos movimentos anteriores como sendo integracionistas (PINTO, 1993).

O MNU compreende que o sistema capitalista é explorador e mantém as desigualdades privilegiando a poucos e não atendendo as reivindicações da maioria da população. Demonstra assim que a luta não visa atender apenas as demandas da comunidade negra, mas também atender as lutas daqueles que são oprimidos pela exploração do sistema capitalista.

As demandas do movimento negro só poderão ser atendidas se elas se relacionarem com os problemas mais gerais que afetam a sociedade como um todo. O racismo e a discriminação são aspectos amplos e afetam a sociedade como um todo, transformando as diferenças em desigualdade social, e, apesar de ser um problema, outros grupos sofrem preconceito e discriminação. Sendo assim, de acordo com Aguiar (1998), uma estratégia de luta comum é possível, na medida em que os vários grupos que compõem a sociedade possuem demandas individuais, mas essas não são tão exacerbadas que impedem de atender os objetivos e as demandas sociais no geral.

O Movimento elaborou assembleias e estabeleceu um conjunto de constatações acerca da questão do negro, bem como uma carta de princípios. As constatações feitas diziam respeito à existência de discriminação racial, péssimas condições de vida, condições dos presidiários, repressão e violência policial, exploração sexual e econômica de mulheres, abandono de menores e descaracterização da cultura negra. Além de ter elaborado as constatações da questão racial, elaborou uma carta de princípios que continha questões como maior oportunidade de emprego, assistência por parte do Estado a questões de saúde, educação, habitação, revisão do papel do negro na história do Brasil, valorização da cultura africana combatendo a comercialização e a folclorização, e liberdade de organização e expressão do negro (PINTO, 1993).

Sendo assim, as análises eram feitas a partir do contexto da sociedade vigente. Os integrantes do Movimento Negro passaram a compreender a questão racial por meio da história, e que o abandono por parte do Estado e da sociedade levou o negro à marginalização. Ressaltam ainda em uma Revista de 1981 que:

Emancipação não é possível dentro de um sistema que marginaliza as camadas mais baixas da população e que a permanência da minoria explorada para manter sua posição dissemina no seio da população mecanismo que a consolidam privilegiando alguns, dividindo para dominar (PINTO, 1993, p. 388).

As constatações foram feitas, e a condição do negro foi novamente questionada com um viés diferente, cobrando por políticas públicas e questionando a estrutura da sociedade vigente. Durante esse período a população negra obteve avanços significativos nas políticas públicas. Participou da redemocratização do país, com propostas de anistia, abertura política, reorganização dos partidos, eleições diretas de governadores e legisladores. Além de ter participação na política partidária (NASCIMENTO, 2008).

Nascimento (2008) afirma que a constituição de 1988 é marcada por melhorias para a população negra. Considerou-se a sociedade brasileira como pluriétnica, o racismo foi considerado crime inafiançável, bem como houve cobrança por demarcação de territórios quilombolas.

Os governos começaram a criar no interior dos órgãos públicos secretarias que representavam os interesses da população negra. Como exemplo, Nascimento (2008) cita a fundação em 1991 por Leonel Brizola do único órgão do primeiro escalão para tratar das questões raciais como políticas de igualdade. Foi a Secretaria de Promoção e Defesa das Populações Afro-Brasileira, cujo objetivo era concentrar as denúncias sobre racismo, formar professores e policiais, bem como organizar eventos e publicações de livro. No entanto, em 1995, esse órgão foi extinto (NASCIMENTO, 2008).

Do período de 1980 para o período atual, a questão racial está em debate constante, em universidades, na sociedade civil, em conquistas da política pública, na mídia. Esse crescimento do debate e os avanços na questão racial são fruto das constantes pressões que o Movimento Negro fez ao longo dos séculos e continua fazendo, pois enquanto não se conquistar a plena inserção na sociedade, haverá necessidade de continuar reivindicando e lutando para melhorias.

Ao longo desse período, é possível observar o aumento significativo da atuação das entidades negras em diversos lugares do país. Surgiram inúmeros jornais e revistas que nasceram ligados às entidades, criaram suas próprias propostas de intervenção na educação por meio de escolas comunitárias, cursos de extensão debates e seminários. O número de centros e núcleos de pesquisas sobre a questão racial aumentou nas universidades, bem como a busca de ações afirmativas para ter mais negros nas universidades. Em relação à área da

justiça, os números de ações jurídicas também aumentaram assim como a participação na política, com a eleição no senado em 1991 de Abdias Nascimento e no ano de 1994 a eleição de Benedita Silva, Marina Silva e, atualmente, outros negros e negras na política (NASCIMENTO, 2008).

É possível perceber que a luta do Movimento Negro durante todo o século XX representou avanços significativos para a população negra. Embora ainda haja muito o que ser feito, visto que a população negra apesar de toda a luta histórica ainda continua marginalizada. No entanto, é importante destacar a não passividade da população negra durante todo o processo histórico, que, apesar das diferenças e características do Movimento, não deixou de se organizar e buscar a união do povo negro para a melhoria, contrariando ideias hegemônicas de que o negro é desunido, ou de que no país não existe a questão racial.

### **3.2 As entidades do Movimento Negro de São Carlos**

O município de São Carlos foi uma das cidades do interior do estado de São Paulo onde a escravização foi um instrumento importante para a economia local, tanto na produção da lavoura, quanto no espaço urbano. Com a proibição do tráfico transatlântico, os fazendeiros paulistas recorriam ao tráfico interprovincial cujo fornecedor principal era a Bahia (OLIVEIRA, 2015). Portanto, o negro escravizado esteve fortemente presente no oeste paulista:

Emilia Viotti da Costa afirma que a maioria das fazendas abertas no Oeste-paulista, já pelos idos de 1860 continuou a usar escravos como a principal força de trabalho. Na mesma perspectiva Warren Dean aponta que a convivência do trabalhador contratado e o escravo, não impediram que o número de escravos aumentasse consideravelmente em Rio Claro, o que também pode ser observado em São Carlos, pois em 1874 o número de escravos era de 1568 passando para 2464 em 1877. Oito anos depois de acordo com a “Apuração Geral da População escrava da Província de São Paulo de 1885” São Carlos possuía um total de 3725 escravos, sendo destes, 2228 homens e 1498 mulheres (OLIVEIRA, 2015, p. 19)

A população negra da cidade depois da abolição ficou responsável por trabalhos considerados menores, tais como o emprego doméstico para mulheres, e atividades avulsas para os homens. Os negros ficaram concentrados em duas regiões da cidade, a chamada Vila Isabel, e a Pureza, e esse pode ser considerado um fator de segregação social e racial, uma vez que impedia à população negra de relacionar-se com a população branca da cidade (MARTINS, 2009). Segundo Martins (2009), essa localização mudou:

Após a implementação da USP, em 1961 e da ampliação do prédio da Santa Casa para a feitura da maternidade, modifica-se toda a estrutura daquela área. A antiga população – formada majoritariamente por negros e brancos pobres- seria projetada para áreas mais distantes. Hoje a Vila Pureza é considerada um bairro de classe média embora ainda se possa encontrar antigas e pobres construções de tempos anteriores (MARTINS, 2009, p. 56)

A cidade de São Carlos é um local historicamente importante para a luta racial, tanto no sentido de movimentos sociais organizados, quanto na produção acadêmica. Buscou-se apresentar e discutir a mobilização e organização da comunidade negra da cidade de São Carlos por meio da bibliografia existente, depoimentos de militantes e documentos. Atualmente, foi possível descobrir por meio de depoimentos que a cidade também é representada por novos grupos, tais como os coletivos “Café das Pretas” e “Malick”, e a Associação de Pensadores Negros de São Carlos (APENSC), que demonstram as diferentes vertentes e possibilitam novos significados para a organização política.

### **3.2.1 O Clube Flor de Maio**

A primeira organização que aparece em pesquisas sobre a história das organizações negras na cidade de São Carlos é o Clube Flor de Maio, que foi formado a partir do engajamento dos trabalhadores da Companhia Paulista de Ferrovias (FEPASA). A fundação se deu em 04/05/1928, com o objetivo de criar um espaço para as famílias negras se organizarem e compartilharem momentos de lutas, alegrias e angústias (AGUIAR, 1996). Em uma das entrevistas feitas para a presente pesquisa, a participante M.N. 1 uma militante do Movimento Negro reflete que houve um período anterior ao próprio Flor de Maio:

*Antes do Flor de Maio já existia o pessoal negro, famílias negras que eram oriundas da questão da ferrovia (maioria deles ferroviários), que pensaram em um espaço para que a população negra pudesse se divertir, uma vez que na cidade existia o São Carlos Clube no qual a população negra não poderia se divertir*

Moura (1988) aponta que nesse período, como eram proibidos de participar de espaços em que brancos eram predominantes, os negros como forma de resistência também criavam os seus próprios espaços de confraternização. A cidade de São Carlos fez parte desse contexto nacional, de proibição da participação dos negros em espaço em que só podiam entrar os

brancos, imigrantes, da cidade. O objetivo da criação desse clube, segundo a militante, era buscar um local em que houvesse uma participação mais efetiva do negro, por exemplo na diretoria:

*era um clube no qual os diretores seriam negros. Esses homens que tiveram essa visão, inclusive o meu avô que fazia parte desse grupo eles eram ferroviários, semi-analfabetos (isso é o movimento negro, quanto você tem as mesmas ideologias em favor da sua etnia) então eles se reuniram e pensaram e batalharam e criaram o Flor de Maio... (M.N.1)*

Segundo Aguiar (1996), as atividades realizadas pelo Flor de Maio envolviam o debate sobre a situação do negro naquele período, bem como atividades de valorização e de ressocialização da comunidade negra na sociedade. Para o autor, o Clube Flor de Maio estava inserido no seu contexto histórico, com características semelhantes à Frente Negra Brasileira, criada em São Paulo em 16 de setembro de 1931.

O objetivo era a união política e social da gente negra nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude de sua atividade material e moral no passado para a reivindicação de seus direitos sociais e políticos atuais na comunhão brasileira (AGUIAR, 1996, p. 53).

Essa perspectiva mais integracionista pode ser comprovada pela fala da militante, a qual relembra que havia uma senhora no Flor de Maio responsável pelas meninas que participavam dos concursos de beleza para as meninas negras. Ela afirma que:

*[...] havia aulas de etiqueta para meninas negras oriundas de família pobres e que não tinham etiqueta, não sabiam como se apresentar, ou como usar um talher, ou seja, é interessante pois tem a questão da mulher, não era só ser uma carinha bonita, essa senhora tinha essa preocupação (M.N.1)*

Apesar da crítica em relação à perspectiva integracionista, o Flor de Maio é uma referência de luta e resistência para a população negra de São Carlos. Mesmo que buscassem apenas a socialização, o clube era fundamental para as pessoas compartilharem e se apoiarem, pois viviam problemas muito semelhantes. Além disso, é um fator importante para fortalecer as famílias desses grupos, uma vez que os filhos têm a identidade fortalecida para poder lutar em prol de uma sociedade mais igualitária que valorize a cultura negra e que combata o racismo.

Atualmente, o clube Flor de Maio ainda existe na cidade, no entanto, em conversas com pessoas da comunidade negra há uma contestação sobre o clube ter perdido a sua essência inicial. As atividades do clube nos dias de hoje são voltadas para fins comerciais,

bem como com eventos culturais que muitas vezes não estão relacionados a raízes africanas, tais como forró.

### **3.2.2 O Centro de Cultura Afro-Brasileiro Congada**

O Centro de Cultura afro-brasileiro Congada de acordo com Paschoal (1987) foi fundado em 1976 e a partir desse ano o grupo foi reconhecido enquanto entidade pela Câmara Municipal da cidade de São Carlos. Esse grupo, assim como o Centro Cultural Negro Municipal, nasceu dentro do Flor de Maio com o objetivo de reivindicar questões que não eram tratadas pela primeira organização, que tinha um viés mais tradicional. Para isso, o Congada criou departamentos de cultura, teatro, recreativo e esportivo com o objetivo de atender a população negra da cidade (AGUIAR, 1996). A militante do Movimento Negro afirma:

*Em 1970 filhos dos fundadores que vem com uma outra postura- Movimento Black Power, Malcom X, pegada de revolução, assimilar o negro, cabelo black power, se afirmar, há um conflito de geração desses jovens revolucionários como era o Flor de Maio, mas ainda assim os clubes mantem a característica familiar (M.N.1)*

Além disso, o grupo estava em contato com outras entidades nacionais, e realizou atividades em âmbito local e nacional. É importante destacar que o grupo Congada participou de Festivais, como o Festival de Cultura Negra Zumbi (FECONOZU) ocorrido no período de 1978 a 1983, organizados nas cidades do interior de São Paulo. O III FECONOZU, por exemplo, foi realizado na cidade de São Carlos. Nele levantou-se a pauta da necessidade de dialogar com a comunidade são-carlense e olhar para o negro a partir de uma perspectiva histórica. Esse convite foi feito a toda a comunidade da cidade. (AGUIAR, 1996).

Santos (2005) aponta que os grupos criados nesse período eram constituídos por sua maioria de estudantes universitários, profissionais liberais, predominantemente classe média, tanto na capital, São Paulo, quanto nas cidades do interior, e São Carlos é uma dessas cidades de destaque. Diante disso, é fundamental refletir acerca do papel da universidade e dos estudantes universitários acerca de sua condição econômica, e racial e conforme afirma Santos (2005):

Um aspecto a se destacar é a presença de estudantes universitários negros na criação dos grupos do movimento negro. A aquisição de um melhor nível educacional por parte da população negra não livrou o jovem negro universitário de continuar a enfrentar situações de discriminação racial, criando mais conflitos entre a sua posição social e a maneira da sociedade tratá-lo. O estudante universitário, de modo geral, incorpora uma autoimagem de descompromisso com uma ampla liberdade social de ação; diferentemente do estudante universitário negro, que continuava a ser identificado através de sua marca racial. Ao mesmo tempo, a mudança de nível cultural o aproximava de uma postura crítica, aumentando sua percepção e a consciência da necessidade de defender seus interesses enquanto negro em ascensão (SANTOS, 2005, p. 58).

Na cidade, o grupo realizou atividades constantes, tais como peças teatrais, grupos de música, dança, palestras, ações e esclarecimentos sobre a população negra e sua realidade, assim como sobre a população em geral (AGUIAR, 1996). Para o autor, os integrantes do Movimento Negro consideram a cultura um fator fundamental para a aproximação com a população negra que não está inserida no debate político diretamente:

A cultura, para muitos deles, pode ser uma linguagem eficaz para atrair pessoas. Se as pessoas fossem convidadas para discutir política ou racismo, certamente elas não iriam, dizem eles. Muitas dessas pessoas passam o dia todo trabalhando e no final do dia estão cansadas, não se dispondo a discutir tais assuntos. Neste sentido a cultura aparece como uma forma de atração ou como um recurso para discutir problemas enfrentados pelos negros no seu cotidiano (AGUIAR, 1996, p. 46).

Para Andrews (1991, *apud* SANTOS, 2005), o jovem negro da década de 1970 desenvolveu atividades de política de contestação por conta de três fatores: a consciência em relação a sua condição econômica de exclusão, bem como a percepção acerca da desigualdade racial em relação à força de trabalho; o sentimento de frustração ao perceber que apesar de ver que a classe média negra havia aumentado o grau de instrução tinha muita dificuldade em alcançar a ascensão social; e, por fim, o objetivo de valorizar a cultura negra e dar um novo significado ao papel do negro na história do país.

O grupo Congada pode ser analisado a partir desse viés, mais revolucionário e questionador. Segundo Aguiar (1996), o grupo propôs a criação de um espaço cultural junto ao Departamento Cultural da UFSCar cujo objetivo era integrar a comunidade negra de São Carlos e avaliar o impacto sobre a formação e os meios de vida da comunidade negra da cidade. Apontou-se a necessidade de discutir as questões que a universidade não havia discutido.

Segundo o autor, em maio de 1984, houve uma discussão sobre um Conselho de desenvolvimento da comunidade negra, e dessa discussão surgiram duas outras entidades: o Grupo de Cultura Afro da UFSCar e o Núcleo de Estudos Afro da UFSCar. O primeiro foi uma frente formada por alunos negros que realizariam atividades culturais e o segundo faria o papel acadêmico de discutir estudos que envolviam a questão racial.

Paschoal (1987) ressaltou em um artigo as dificuldades que o grupo enfrentou durante sua trajetória, tanto no âmbito institucional, como na universidade. Paschoal (1987) relata que a prefeitura fez várias tentativas de impedir o acesso do grupo Congada aos embaixadores dos países africanos, em uma das visitas à cidade de São Carlos. Após muita luta, o grupo preparou uma manifestação cultural, bem como um documento buscando uma maior integração entre os países do continente africano e o Brasil. O autor apontou também as divergências políticas entre as organizações negras na cidade, uma vez que o grupo do Centro Negro Municipal, já tinha um espaço institucionalizado na prefeitura e o Congada demorou muito para conseguir um.

Uma participante demonstra as dificuldades que os grupos enfrentam em relação às verbas:

*uma vez quando se é grupo não há burocracias e enquanto entidade há necessidade de ter CNPJ, registros em conselho, questão da verba, e muitas vezes o movimento se quebra por não conseguirem apresentar as burocracias físicas, jurídicas das leis que imperam hoje em São Carlos (M.N.1)*

Na visão da participante, isso acaba dificultando inclusive a participação desses grupos antigos no Conselho Municipal atual da cidade, uma vez que os grupos fomentaram a discussão há anos e alguns não estão presentes, não tendo ação administrativa. Santos (2005) faz uma reflexão acerca das dificuldades que o Movimento Negro tem em se articular:

Na conjuntura da crise do autoritarismo e da transição à democracia, o papel das práticas do Movimento Negro foi fortemente condicionado pela experiência de resistência aos regimes autoritários e pela emergência e recriação das lutas pela cidadania. Apesar das dificuldades de articulação do Movimento, sobretudo pela incapacidade de crescer e resolver os seus próprios impasses, bem como de enxergar o papel que poderia desempenhar na crise brasileira, surgiram diferentes formas de organização (SANTOS, 2005, p. 16).

Portanto, esses grupos, tanto da década de 1930, quanto da década de 1970, refletem e agem a partir do contexto em que vivem, um com características mais integracionistas, e outros com um caráter mais revolucionário. De acordo com Domingues (2007), na década de 1970 o movimento era influenciado pelos movimentos de libertação do continente africano, pelos ideais de Martin Luther King e Malcom X<sup>22</sup> nos Estados Unidos.

Embora os grupos e as entidades se organizem e possuam práticas e estratégias diferenciadas, muitas vezes os objetivos são semelhantes, buscando a superação do racismo na sociedade brasileira, e isso segundo Santos (2005) possibilita a visibilidade ao grupo questionando o próprio Estado e suas formas de racismo, possibilitando a construção de um coletivo que se mobiliza e que se unifica em prol da luta.

### **3.2.3 Grupo de Cultura Afro da UFSCar e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar/NEAB**

O Grupo de Cultura Afro da UFSCar, criado em 1984, envolvia professores e alunos e estava vinculado à estrutura organizacional da universidade, na Pró-reitoria de Extensão. Posteriormente, o grupo se vinculou ao Núcleo de Extensão UFSCar Cidadania, e durante os anos de 1990 a 1995 realizou atividades de extensão voltadas para a comunidade acadêmica e externa da universidade (AGUIAR, 1996).

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar (NEAB/UFSCar), surgiu no contexto de ampla discussão a respeito das questões raciais, do papel da universidade e da comunidade. Aguiar (1996) destaca a atuação dos professores Eduardo de Oliveira e Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. O NEAB/UFSCar foi criado em 1992 com o objetivo de desenvolver e apoiar estudos que buscam uma perspectiva positiva dos negros, bem como resgatar a história do negro na cidade de São Carlos.

O NEAB/UFSCar foi criado por iniciativa de professores, estudantes, servidores e ativistas do Movimento Negro da cidade de São Carlos/SP. O NEAB/UFSCar tem

---

<sup>22</sup> O bairro do Harlem, em Nova York, viveu uma grande efervescência cultural, nos anos 1920 e 1930, que foi denominada Harlem Renaissance. Capone descreve em coloridos detalhes o movimento cultural de exaltação da negritude e afirmação de orgulho racial na literatura, na poesia, no teatro, na música e na dança afroamericana. Também é apresentado um histórico da luta pelos direitos civis, desde o boicote aos ônibus de Montgomery, em 1955, o emergir da liderança do jovem pastor Martin Luther King Jr., passando pelos dilemas entre o pacifismo do mesmo e a resistência armada propugnada por Malcolm X, até o aniquilamento do Black Panther Party. Em seguida, Capone enfoca a importância que tiveram para a difusão dos cultos de origem africana alguns artistas que atuavam no campo da dança e da percussão, promovendo especialmente o conhecimento e a valorização da cultura yoruba (BRISSAC, 2012, p. 596).

desenvolvido desde sua criação atividades de ensino, pesquisa e extensão. O grupo atua em diferentes áreas e os seus objetivos são: realização de estudos para subsidiar a formulação e a execução de políticas públicas de promoção da igualdade racial, estudar e divulgar a realidade dos afrodescendentes na sociedade brasileira, com vistas a criar mecanismos de combate ao racismo e às discriminações; registrar a memória social afro-brasileira, capacitar educadores em geral para que promovam atitudes de respeito às culturas, capacitar educadores em geral para que promovam atitudes de respeito às culturas dos grupos étnico-raciais e sociais presentes na escola e organizem programas e materiais de ensino que visem ao diálogo entre as culturas.<sup>23</sup>

### **3.2.4 Centro Cultural Negro Municipal**

O Centro Cultural Negro Municipal nasceu ligado a políticos negros do PMDB, com o apoio do então prefeito Dagnone de Mello, e com a doação da prefeitura de uma sede para os encontros. O objetivo do grupo era divulgar a cultura negra, buscando a igualdade de oportunidades para toda a população brasileira, que seria cumprida por meio de eventos culturais, congressos, debates políticos.

O grupo realizou diversas atividades que estavam relacionadas com cultura, bem como denúncias de casos de racismo na cidade. Aguiar (1996) lembrou em seu estudo a primeira condenação de um caso de crime de racismo na cidade, um radialista foi condenado, sendo a 2º cidade do país que teve êxito em condenar um indivíduo que praticou um ato de discriminação racial. Esse caso foi uma vitória da união das entidades negras, que, embora tivessem diferentes maneiras de atuar, fizeram a denúncia unindo-se e conseguiram de certa forma uma vitória para a questão racial.

### **3.2.5 A atualidade do Movimento Negro e a representatividade no Conselho Municipal Negro da cidade de São Carlos**

Apesar da pesquisa de Santos (2005) estar voltada para o Conselho Estadual Negro, portanto um órgão estadual, pode-se compreender que ao criar um conselho esse vem permeado pelo resultado do esforço da sociedade que historicamente vem se articulando a partir de diferentes setores e grupos que tinham como objetivo a democratização. Ainda de acordo com o autor:

---

<sup>23</sup> Fonte: <http://www.neab.ufscar.br/>.

Ao mencionar as entidades, fazemos referência às pessoas que ao longo de décadas contribuíram para que a luta contra a discriminação racial mantivesse sua chama. É importante registrar que, no momento da criação do Conselho, essas pessoas exerceram influência diretamente como atores. Os religiosos, membros de instituições tradicionais, militantes de diversas correntes partidárias de esquerda e direita, todos renascem e marcam presença neste momento. (SANTOS, 2005, p. 96).

A participante M.N.1 compreende que o Movimento é “*renovação, com o tempo ele vai se modificando, mas os objetivos ainda continuam sendo os mesmos, tais como, igualdade racial, políticas de ações afirmativas, a juventude se renova, ocupando outros espaços*” e acrescenta que “*o Movimento de 1970 é diferente do movimento de hoje*” e que há uma diferenciação de ação a partir da legislação e das cidades.

Para ela, o que resultou do Movimento de 1970 foram:

*ações afirmativas, na educação, a lei 10.639/03 que aborda a questão do estudo das relações étnico-raciais, ampliação na questão jurídica, o SOS racismo, a instituição de Conselhos, as leis que falam que funcionários públicos devem ter cota, a própria SEPPIR, tudo isso foi conquistado pelo Movimento Negro*

A participante M.N.1 reflete ainda sobre o debate entre o Movimento Negro na política, e o Movimento enquanto grupo, as tensões e pressões que envolvem esta relação:

*uma coisa é estar em um partido político, em um movimento no qual você pode dizer qualquer coisa, outra é estar no executivo para tratar das questões étnico-raciais. Há dois conflitos: uma o pessoal do Movimento, que quer que você faça por estar lá, logo vai ter verbas, a outra é o próprio partido político que não entendia nada da questão racial, mas você tem que colocar alguém lá. Esta é uma discussão que o Partido dos Trabalhadores trouxe, pois quando assume e traz a questão racial para os municípios, não significa que os prefeitos que ali estavam tinham alguma ideia da questão racial*

Essa tensão iniciou-se na cidade em 2001, com a criação na Prefeitura Municipal de São Carlos da seção de Combate ao Racismo e à Discriminação, que em 2006 tornou-se divisão e atualmente não existe mais. Segundo a participante:

*o ministério público entrou em uma ação para excluir o cargo de chefe de divisão, pois não tinham nenhum subordinado, e assim a divisão da mulher, do lgbt, da questão racial não existe mais no município (M.N.1)*

Em relação à institucionalização do Movimento Negro em órgãos federais, no âmbito do Conselho do Estado, houve muitas tentativas para esvaziá-lo (SANTOS, 2005). Em termos de município, esses embates também estiveram presentes justamente por essa crítica à institucionalização, que a participante reflete acima. Ou seja, há uma forma de disputa pelo poder e uma pressão para ter espaço nos órgãos, pela ocupação de espaços estratégicos dentro da administração (SANTOS, 2005).

No entanto, apesar desses conflitos, é importante destacar que a fala da participante M.N.1 compreende que há uma nova forma de interagir com a sociedade e pensar a questão racial:

*Apresenta exemplos de conquistas como a lei 10.639/2003 no qual teve as Diretrizes elaborada pela professora Petronilha<sup>24</sup>, que era militante do Movimento Negro, ou as conquistas de advogados como Doutor Édio que fazia parte do Movimento e ganhou ações contra a tv Record por exemplo, em que a mesma precisara se retratar com a comunidade negra por discriminar as religiões de origem africanas (M.N.1)*

Portanto, para ela, o Movimento, atualmente participante nas questões políticas pressiona o executivo, o legislativo e o judiciário para trazer conquistas à população negra.

Diante disto, é importante apresentar a lei municipal nº 13.679 de 21 de novembro de 2005 que instituiu o Conselho Municipal da Comunidade Negra de São Carlos (CMCN/SC). Esta lei tem como objetivo a criação deste Conselho, buscando o diálogo entre o Poder Público e a Sociedade Civil, por meio de ações afirmativas destinadas à comunidade negra no município.

Na esfera estadual segundo Santos (2005):

---

<sup>24</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nasceu em Porto Alegre, no bairro Colônia Africana, em 1942. É licenciada em Letras e Francês (1964), possui mestrado em Educação (1979) e é doutora em Ciências Humanas - Educação (1987) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou na docência e na coordenação pedagógica na Educação Básica nas redes pública e particular de ensino, na Escola Estadual de 1º. e 2º. Graus Cândido José de Godói e no colégio Sévigné e em cargos técnicos na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e como docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. cursou especialização em Planejamento e Administração da Educação no Instituto Internacional de Planejamento da UNESCO, em Paris (1977). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Teoria da Educação, na University of South Africa, em Pretoria, África do Sul (1996), foi professora visitante nesta universidade, assim como na Universidad Autonoma del Estado de Morelo, in Cuernavaca, México (2003). Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nesta condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativo às diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Fonte: [http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/bio\\_petro.html](http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/bio_petro.html).

A ideia do Conselho da Comunidade Negra representava uma ruptura na linha de pensar as relações raciais no País. Representava o reconhecimento oficial da existência da discriminação. Mexia com mitos, como o da democracia racial, e a ideia de nação em que as raças viviam em plena harmonia. Chocava negros e brancos que discursavam sobre relações raciais sem a devida convicção. Chocava e incomodava também pela novidade. Para muitos, negros e brancos, a existência do Conselho seria uma criação do racismo negro. Não poderia dar certo (SANTOS, 2005, p. 105).

Os artigos importantes da lei, na esfera municipal, serão destacados para que se compreenda de que maneira a questão racial foi se institucionalizando no município de São Carlos. No art.2º do Conselho Municipal da Comunidade Negra de São Carlos ficou estabelecido que é um órgão consultativo e de participação direta da comunidade, sendo, portanto, deliberativo e fiscalizador e vinculado à Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social (SÃO CARLOS, 2005).

O art.3º apresenta quais são as funções que são responsabilidades do conselho municipal. De maneira geral envolvem o acompanhamento e a formulação de diretrizes e atividades, incentivar a elaboração de programas, emitir pareceres, estimular e desenvolver debates e pesquisas, fiscalizar e tomar providências para o cumprimento da legislação, e receber, examinar e encaminhar denúncias sobre a questão da discriminação racial. O conselho tem como função favorecer o intercâmbio com diferentes organizações mantendo canais de diálogo, bem como encaminhar propostas de projetos de leis que tenham como objetivo a valorização da cultura africana, o combate ao racismo e à discriminação (SÃO CARLOS, 2005).

No art. 4º, ficou instituído que será composto por 18 membros, sendo 9 representantes do poder executivo, que serão indicados pelo prefeito municipal, e 9 representantes da sociedade civil, que serão eleitos pelas entidades. E como destaque, no art. 7º foi instituído que as reuniões acontecerão uma vez por mês. Em relação ao orçamento, ficou estabelecido no art. 8º que as despesas serão por conta de verbas próprias do orçamento (SÃO CARLOS, 2005).

Para compreender a questão racial na cidade faz-se necessário destacar alguns aspectos do Regimento interno do funcionamento do Conselho Municipal (SÃO CARLOS, 2007).

No Capítulo II do regimento, apresentam-se os objetivos e as atribuições do Conselho Municipal reforçando o art. 3º da lei municipal nº 13.679, o qual aponta quais são as funções do Conselho. No art. 3º estabelece-se que o Conselho Municipal da comunidade negra de São

Carlos tem como objetivo a *integração* dos diferentes segmentos da comunidade por meio de uma participação democrática objetivando a realização das ações afirmativas para que se estabeleça o exercício pleno da cidadania da população negra (SÃO CARLOS, 2007). Teria relação com a extensão universitária? Qual das concepções de extensão universitária devemos considerar? Aquela que percebe a extensão enquanto função, ou aquela que compreende que a própria pesquisa e o ensino deveria ser socializado para a sociedade?

Em relação ao Capítulo II, que trata da composição e organização, é importante destacar o art. 6º que indica que o Conselho é responsável pela representação das entidades são-carlenses com o objetivo de promover e divulgar os direitos da comunidade negra. No art. 7º, acrescenta-se que o ingresso das entidades acontecerá por meio de Assembleia Geral, que por sua vez deverá ser divulgada a todos. As entidades que possuem direito a voto, são aquelas que promovem a divulgação e a defesa dos direitos da comunidade negra da cidade, que devem ter cadastro na Secretaria Municipal da Cidadania e Assistência Social no município, com cadastro no Conselho. Portanto, as entidades presentes e registradas no Conselho têm alguma forma de participação com a comunidade negra e desenvolvem atividades com o objetivo de superação do racismo e da discriminação, e da valorização da cultura africana/afro-brasileira (SÃO CARLOS, 2007).

Dessas entidades, no art. 8º, estipulou-se que serão consideradas titulares as nove entidades mais votadas. No art. 9º, institui-se às secretarias que estão envolvidas e que serão representantes do poder público sendo elas: Secretarias Municipais de Cidadania e Assistência Social; Esporte e Lazer; Educação e Cultura; Progresso e Habitação/PROHAB; Saúde; Planejamento e Gestão; Desenvolvimento Sustentável, Ciência e Tecnologia e pela Secretaria Municipal do Governo (SÃO CARLOS, 2007).

Além da composição, o Capítulo II do Regimento do Conselho Municipal da Comunidade Negra de São Carlos trata de sua organização. É fundamental destacar o art. 13º que trata da organização dos representantes: Presidência, Plenária, Comissões e Secretaria Executiva. O art. 16º determina as incumbências do presidente:

- I - representar o Conselho ativa e passivamente, em juízo ou fora dele, apresentando-se nas relações externas como Presidente do Conselho Municipal da Comunidade Negra de São Carlos;
- II - velar pela fiel observância dos dispositivos de promoção da igualdade racial, pela relevância dos assuntos relacionados com a comunidade negra e pelo tratamento, com dignidade, dos Conselheiros e de todos os membros afrodescendentes da população de São Carlos;
- III - convocar e presidir o Conselho, bem como sua Comissão Executiva;

- IV - exercer o voto de qualidade nas discussões do Conselho e nos encaminhamentos da Plenária;
- V - intervir, como assistente, nos processos em que sejam acusados ou ofendidos, em razão de questões que envolvam indícios de discriminação ou preconceito racial, membros da comunidade negra, sendo-lhe facultado, em nome do Conselho, oficiar, receber e oferecer reclamações ou quaisquer queixas para as autoridades ou órgãos públicos competentes;
- VI - promover diligências e requisitar informações indispensáveis aos fins visados por este Regimento e na legislação de combate ao racismo e promoção da igualdade, junto a qualquer repartição pública;
- VII - apresentar ao Conselho, na última sessão do ano, o relatório dos trabalhos desenvolvidos no exercício;
- VIII - delegar atribuições de sua competência a qualquer dos membros do Conselho e exercer as demais atribuições inerentes a seu cargo, bem como aquelas que lhe forem atribuídas pela Lei, ou pela Plenária do Conselho;
- IX – informar a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social os trabalhos desenvolvidos e as deliberações do Conselho, garantindo ao representante do órgão participação nas reuniões plenárias, quando este solicitar;
- X – enviar, anualmente, às autoridades competentes, relatórios das atividades do Conselho, que deverão ser previamente apreciados pela Plenária;
- XI – cumprir e fazer cumprir este Regimento Interno (SÃO CARLOS, 329, 2007, p. 4 e 5).

Em relação às deliberações da Plenária do Conselho, ficou estabelecido no art 17º:

- I – eleger o Presidente e o Vice-Presidente;
- II – deliberar sobre assuntos encaminhados à apreciação e deliberação do Conselho;
- III – aprovar a criação de Comissões, estabelecer suas competências, composição, coordenação e respectivos prazos de duração;
- IV – aprovar o calendário das sessões ordinárias; V – propor e aprovar, quando for o caso, a revisão deste Regimento Interno (SÃO CARLOS, 2007, p. 5).

No art. 21º, ficou estabelecido a função da Secretaria Executiva do Conselho Municipal, que é o órgão de apoio administrativo:

- I – levantar e sistematizar informações, legislação e normas, que permitam ao Conselho tomar as decisões previstas neste Regimento;
- II – executar atividades técnico-administrativas de apoio;
- III – expedir e publicar atos de convocação das sessões plenárias;
- IV – auxiliar o Presidente na preparação das sessões plenárias;
- V – secretariar as sessões, lavrar atas e promover medidas necessárias ao cumprimento das decisões da Plenária;
- VI – apoiar os trabalhos das comissões;
- VII – preparar e controlar a publicação no órgão oficial do Município das deliberações aprovadas (SÃO CARLOS, 2007, p. 6).

Por fim, no Art. 22º, ficou estabelecida a competência dos membros do Conselho Municipal da Comunidade Negra de São Carlos:

- I - participar de todas as reuniões convocadas;
- II - votar e ser votado para qualquer função de representação que lhe for confiada;
- III - acompanhar as atividades, iniciativas e ações em curso na entidade que lhe patrocinou a indicação como Conselheiro;
- IV - propor a criação de Comissões;
- V - requerer votação de matéria em regime de urgência;
- VI - apresentar proposições sobre assuntos de interesse do Conselho;
- VII - executar outras atividades que lhes sejam atribuídas pela Presidência e pela Plenária;
- VIII - apresentar proposições para alterações no Regimento Interno (SÃO CARLOS, 2007, p. 7).

O capítulo V deste decreto estabelece que as sessões plenárias serão realizadas uma vez por mês e devem ser convocadas pelo presidente ou por 1/3 dos conselheiros. No art. 29º ficou estabelecido o trabalho das sessões plenárias:

- I – verificação das presenças do Presidente e do Vice-Presidente e, na hipótese das ausências, promover a escolha de conselheiro para conduzir os trabalhos;
- II – verificação das presenças do 1º e 2º Secretários e, em caso de ausência, promover a escolha de conselheiro para secretariar os atos;
- III – verificação de presença e de existência de quorum para instalação da Plenária;
- IV – leitura, votação e assinatura da ata da sessão anterior;
- V – Ordem do Dia, compreendendo a apresentação, discussão e votação das matérias; VI – encerramento (SÃO CARLOS, 2007, p. 7 e 8).

Diante da relação entre Estado e Movimento Negro, Santos (2005), apresenta algumas hipóteses para compreender a complexidade dessa relação. A primeira hipótese diz respeito ao caráter assistencialista do Estado que cria e formaliza as demandas do movimento social, coopta as lideranças e atua como instrumento definidor do processo. Ou seja, o Estado seria agente e o movimento social seria receptor. Já, a segunda hipótese para o autor difere da primeira uma vez que é contrária, pois considera que o elemento de agência é o movimento social, e o Estado atende à demanda de uma maneira passiva e estática.

Por fim, a terceira hipótese compreende uma relação mais dinâmica, entre a relação Estado e Movimento Social, na qual os dois são agentes políticos, ora um se movimenta, ora outro, e estão em constante confronto. Diante disso, fica o seguinte questionamento, quais

destas hipóteses aconteceram na cidade de São Carlos? A motivação foi apenas para os militantes obterem bens e serviços do poder público?

Ainda para o autor, o Conselho é um fato concreto, no entanto, há o questionamento acerca da contribuição das ações do Conselho sobre a ampliação da cidadania do negro. Para Santos (2005), muitos setores do Movimento Negro realizam críticas a essa relação negro/Estado:

à medida que este processo, ao absorver quadros da militância para a ação institucional, acabou imobilizando a pressão do movimento, o mesmo ocorrendo com a militância no campo institucional, isto em função das inúmeras dificuldades e da complexidade em se lidar com o aparelho de Estado, principalmente quando não era intermediada por um processo eleitoral que ratificasse o poder de representação através do voto, o que diminuía o poder de barganha para enfrentar outros setores alocados no Estado. Quando o espaço adquirido no âmbito do Estado não representa a força do voto, acaba constituindo um campo estéril, independentemente da validade e da necessidade de ampliação da cidadania. Ao contrário, o que se tem nesse caso é a instituição de um benefício, qual seja, o de criar uma instância para apenas normatizar uma estrutura decorrente das necessidades sociais. Se a instituição de poder não consegue normatizar o que se propôs, está fadada à burocratização, pois nem se pode ser extinta, uma vez que foi transformada em lei. A obtenção de uma secretaria de governo geralmente significa um espaço de poder diferente; ela resulta da correlação entre as disputas socioeconômicas reais e reflete poder de barganha no interior do partido político (SANTOS,2005).

Portanto, é importante refletir que, apesar de todas as problematizações acerca da questão da institucionalização do Movimento Negro, o conselho é fundamental, pois ele é o órgão responsável para a elaboração, a proposição e a execução de políticas que têm como alvo a população negra.

Diante disso, há uma relação entre Estado/Movimento na qual pode ser incluída a própria universidade da cidade. A universidade está contribuindo para a elaboração de políticas na cidade que busquem a promoção da igualdade racial e a valorização da população negra? Qual é a percepção dos militantes, que hoje estão presentes no Estado?

Para Santos (2005), há uma nova constatação acerca desses “novos” sujeitos políticos, uma vez que conseguiram implementar uma nova agenda que ampliou a participação a partir da legislação, ampliando os direitos e participando por meio de diferentes secretarias do Estado. Essa relação não é neutra e também não é isenta de conflitos, pelo contrário: há momentos de constante tensão e debate entre as duas instâncias (Estado/Movimento Social). Somado a isso, existe a pressão daqueles militantes que estão “de fora”. Essa relação será

melhor compreendida no capítulo posterior em que será discutida a relação entre universidade e movimento social e quais são os fatores que delimitam essa relação.

## **4 A PERCEPÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO E DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Neste capítulo apresentam-se os dados obtidos nas entrevistas com representantes do Movimento Negro, sendo 02 militantes antigos da cidade de São Carlos, e 01 artista cultural que por meio das atividades que exerce representa os interesses da comunidade negra. Também entrevistamos 03 representantes da comunidade acadêmica da UFSCar, sendo 02 professores universitários e 01 técnico-administrativo que transita entre o ambiente acadêmico e o militante. Os entrevistados foram denominados com as iniciais M.N. (participantes que representam interesses do Movimento Negro na cidade, bem como militantes históricos presentes na cidade) e C.A (participantes que representam a comunidade acadêmica), respectivamente.

Objetivou-se compreender quais são as especificidades e os limites que cada grupo considera em relação à universidade e seu papel na luta pela questão racial a partir da função de extensão universitária.

Foram considerados para a análise dos dados os seguintes critérios: a relação entre militância e política, as contribuições e limites acerca do papel da universidade, a relação universidade e comunidade; a concepção de extensão universitária e as contribuições da universidade para a luta do Movimento Negro.

### **4.1 A relação entre militância e política**

A relação entre universidade e comunidade é permeada por diferentes elementos que envolvem a luta política e a organização social, a atuação da universidade e sua relação com a esfera da política. Esses elementos são apresentados pelos diferentes entrevistados como sendo um dos fatores determinantes para as ações que ambas as instâncias podem desenvolver. Dependendo do governo e da sua posição ideológica as relações com diferentes grupos podem avançar ou retroceder.

M. N. 2 reflete sobre a relação entre a militância e o projeto político partidário presente no governo e a necessidade de o negro estar presente na política. Essa presença é importante enquanto instrumento que contribui para culminar em políticas públicas significativas que possam transformar a sociedade. Ele relatou o período que envolveu o início dos anos 2000 na cidade de São Carlos:

*[...] foi uma experiência hiper significativa nós durante a candidatura nos anos 2000 sempre propusemos fazer um fórum de discussão chegamos a implementar um fórum das entidades negras permanentes na cidade para que acompanhasse o projeto político e indicar. Nós temos a capacidade política, ideológica, estratégica de ter um mínimo possível de candidato negro, mas se conseguíssemos efetivamente trabalhar para eleger esse candidato. No entanto a vaidade das pessoas acaba se sobrepondo aos interesses maiores da comunidade ou da própria cidade e não conseguimos até o presente momento ter uma candidatura negra que realmente pudesse fazer um link com todas essas lutas.*

Ribeiro (2013) ressalta que as demandas do Movimento Negro pelas questões raciais em âmbito nacional passam a ser incorporadas pelo Estado brasileiro a partir do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso e esse processo se consolida no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) que possui status de ministério. Esse processo pode ser confirmado pela fala de M.N.1 que considerou o início dos anos 2000 um período importante para a luta racial na cidade. No entanto, compreende-se que embora os avanços estejam presentes as tensões também aparecem nessa relação de poder, em que interesses das diferentes instâncias, como a sociedade civil, o Estado, e a universidade, podem estar em constante conflito.

Ribeiro (2013) considera que a aproximação entre Estado e sociedade civil nem sempre acontece como sendo pares dicotômicos, uma vez que no interior do Estado podem ser criados mecanismos para “diminuir” as tensões sociais. No entanto, há outros autores que discordam dessa perspectiva, como Marx (2005) e Gramsci (1989), que consideram haver uma oposição entre o Estado e a sociedade civil.

M.N.2 ressalta a importância da participação do negro na política para que se possam criar espaços institucionais:

*[...] com todos os espaços que criamos na cidade, conseguiu criar por exemplo a Seção de Combate ao Racismo, junto ao governo do PT no primeiro mandato do Newton Lima Neto<sup>25</sup> essa construção foi feita fora do*

---

<sup>25</sup> Em 2001, primeiro ano da administração do prefeito Newton Lima, a Prefeitura de São Carlos se envolve com o tema de Política de Promoção e Igualdade Racial, criando a Seção de Combate ao Racismo e à Discriminação e, posteriormente, a Assessoria de Educação Étnico-Racial. Em 2004, a Prefeitura assina o termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República. O termo é assinado pelo prefeito Newton Lima e pela ministra Matilde Ribeiro. Esse convênio foi firmado apenas com as capitais e com os municípios que dispunham de órgãos de promoção de igualdade racial. Todas as ações iniciadas em 2001 tiveram um desfecho em novembro de 2006, quando o

*partido, pois se eu levasse essa discussão dentro do partido esse espaço não sairia então organizei um encontro com a comunidade negra, onde era a ABASC, hoje é a igreja universal, realizamos um debate com a comunidade negra sei que na época chegamos a colocar aproximadamente de 200 pessoas da comunidade negra, levei o então prefeito eleito Newton Lima Neto, ele assumiu o compromisso de criar um espaço de referência da luta racial na cidade de São Carlos que foi a Seção de Combate ao Racismo, queríamos que fosse uma secretaria para que tivéssemos a estatura, tivéssemos o respeito, o orçamento para poder implementar políticas públicas. (M. N. 2)*

No entanto, conforme reflete o participante, esta relação não acontece sem conflitos internos. Embora a criação da Seção de Combate ao Racismo demonstre um avanço para a luta racial na cidade, as demandas ainda não foram completamente atendidas, pois a seção não tinha “status” de secretaria, e isso implicaria em poder receber verbas e conseqüentemente implementar políticas públicas que de fato contribuem para as melhorias para a população negra na cidade.

Ribeiro (2013) observa esta participação na esfera política como uma maneira dos movimentos sociais atuarem e influenciarem no sistema político para que suas demandas possam ser institucionalizadas em diferentes locais possíveis. Ribeiro (2013) considera que:

*A sociedade civil atua na esfera pública, como aquela que pauta os problemas sociais aferidos na esfera privada, transforma os problemas sociais em assunto de interesse geral na esfera pública. Com isso há o enraizamento das demandas no mundo da vida, e sendo a esfera pública e o parlamento o ponto de entrada das demandas para a sociedade política, cabe à sociedade civil influenciar o sistema estatal (RIBEIRO, 2013, p. 75).*

Considerando os altos índices de desigualdade social no Brasil, Ribeiro (2013) acredita que a ação do Estado é imprescindível. É ele que poderá elaborar e gerir políticas que possam contribuir para a promoção da igualdade social e garantir os direitos de cidadãos.

Três dos entrevistados apontaram a questão político-partidária ideológica como significativa para qualquer relação entre grupos e que dependendo do grupo que está no poder as relações podem transformar-se. Em novembro de 2006, houve na cidade a construção da

---

município abriu o ano do Sesquicentenário com a inauguração do primeiro espaço público municipal, o Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos”. Logo depois foi empossado o Conselho Municipal da Comunidade Negra, criado pela Lei Municipal nº 13.679/05. Ainda naquele mês, a comunidade afro-descendente foi homenageada com a Festa das Nações e diversas atividades que marcaram o Dia da Consciência Negra. Fonte: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2007/150383-encontro-reune-a-juventude-negra-de-sao-carlos.html>.

Casa Odette, na qual C.A.1 compreende que houve um maior diálogo entre a universidade e o poder público local:

*Na verdade tem toda a construção do Centro de Cultura Afro na cidade, o cantinho africanidades que a Petro me falou que foi totalmente desmontado, perdido, que tinha peças africanas que foram perdidas parece que se perdeu muito na troca de gestão da prefeitura [...] A gente se distanciou e está trabalhando numa outra perspectiva, não tem nada a ver com o que esse grupo está fazendo em termos de prefeitura e trabalhar com os grupos que estavam lá*

C. A.2 reforça a perspectiva da entrevista acima, pois dependendo do governo e de sua política ideológica, há dificuldades em dialogar. Acrescenta ainda, que há falta de estratégia da própria universidade em relacionar-se e articular-se com a comunidade externa, não retornando para o debate:

*O que eu sinto é uma falta de articulação, principalmente por parte do governo. A gente criticava a muito pulverização dos recursos, os recursos vinham, mas eles não faziam parte de uma estratégia, os professores aprovam projetos isolados, e eles são tocados, mas não tem uma maior articulação. Qual é o público alvo? O que vamos atingir? Vamos trabalhar com as escolas aqui do município? Como a gente pode fazer isso? Vamos trabalhar com as populações dos lugares? Como a gente pode fazer isso de uma maneira mais articulada? Essa é uma reclamação grande que as vezes a população tem da gente, faz a pesquisa, naquela hora e não volta, não leva aquilo, pra que a pesquisa? Que história é essa?*

C.A 3 relatou a dificuldade em manter uma relação com o governo, por conta das disputas político-ideológicas que estão postas na cidade:

*Na Casa Odette a maioria do pessoal é ligada a prefeitura e a gente não tinha muito contato com um pessoal que não conversava muito com a gente. Inclusive tentamos dar aula lá e eles não aceitaram muito, a nossa aula é gratuita, e já que é gratuita a gente deveria escolher os dias que a gente pode, colocamos dois dias, mas não eles queriam colocar o horário deles, eles queriam que eu desse aula de manhã e à tarde, e a Odette abria até as 22h da noite, e os alunos pedindo, eu falei eu não posso, porque a gente trabalha e eles queriam de dia, e aí começou a discussão e então desistimos. Tem muita coisa que eu não fiz parte, eu acompanhei, mas não fiz parte. Tem umas coisas que a gente, eu já bati de frente com o prefeito, eles são muito fechados. Eu faço bailes, fiz o baile dança para todos e depois eu fiz os bailes blacks, e inclusive passou na Globo falando. O pessoal da prefeitura marcou um baile black no mesmo dia que o nosso, nós quebramos eles, e foram 10 pessoas, e eles nos procuraram bravos, dizendo que nós estávamos prejudicando a prefeitura.*

A partir do depoimento dos entrevistados é possível perceber que as políticas públicas podem ser altamente limitadas e não abranger todos os cidadãos. Isso implica uma dificuldade entre Estado, movimento social e universidade para dialogarem de uma maneira efetiva para trazer melhorias à população de uma maneira geral. Os entrevistados destacaram as diferenças de interesses entre os grupos conflitantes, e, por sua vez, o distanciamento entre os mesmos. Isso acaba implicando prejuízos para a população, pois as ações acabam sendo fragmentadas e distantes da comunidade, ficando restritas a pouco grupos apenas.

É importante para a compreensão dessa questão de distanciamento entre grupos retomar o momento em que o Movimento Negro nacional estava fortalecido e lutava pelas pautas contra o racismo e a discriminação, o que contribuiu para culminar em 1989 na lei de criminalização do racismo. Essa lei precisaria de ampliação e seria fortalecida mais tarde nos anos 2000 (RIBEIRO, 2013).

O período de Fernando Henrique Cardoso foi marcado pela descentralização em relação às execuções de tarefas, o que abriu espaço para o terceiro setor<sup>26</sup>. Ribeiro (2013) reflete que a participação dos movimentos sociais no terceiro setor afetou a ação dos militantes, uma vez que começaram a organizar-se em ONGs e institucionalizar-se, possibilitando uma maior independência do Estado. Para Ribeiro (2013):

O terceiro setor aproxima a sociedade civil, tanto do Estado como do mercado, uma vez que são os maiores financiadores e garante maior possibilidade de participação política, alterando a compreensão de movimentos sociais. O movimento negro seguindo essa tendência também se institucionaliza, mas não apenas como ONG, pois Conselhos deliberativos também se espalham pelo país e ganham cada vez mais notoriedade. Em 1995, teve uma grande marcha para Brasília, organizada pelo movimento negro, com participantes de todo o país, intitulada Marcha do Zumbi dos Palmares. Ao fim da caminhada, um documento contendo várias reivindicações dos negros foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Mais uma vez há simultaneidade dos processos de aproximação e distanciamento entre Estado e sociedade civil (RIBEIRO, 2013, p. 80).

---

<sup>26</sup> Termo nascido na década de 1970 nos EUA, “para designar um conjunto de instituições formais, privadas, sem fins lucrativos e cuja atuação se dá na esfera pública, porém de forma independente do Estado” (CASTRO; GONTIJO; AMABILE, 2012, p. 454). O fenômeno do terceiro setor está relacionado às mudanças econômicas geradas por políticas neoliberais, que afetam toda a sociedade, inclusive sua maneira de organizar-se. O fenômeno dentro do movimento negro é percebido por Domingues (2008) pela institucionalização e ongação, dois fatores que incidem no movimento negro brasileiro. (RIBEIRO, 2013, p. 44)

Domingues (2008) denomina o aumento da presença das ONGs como “ongzação”. As ONGs são, em teoria, organizações de direito privado, sem fins lucrativos, que realizam objetos sociais variados:

Atualmente, proliferam ONGs que realizam trabalhos a favor da comunidade negra, no campo da assistência jurídica, da educação, da saúde reprodutiva. São projetos e experiências que vêm apontando saídas alternativas para a melhoria da qualidade de vida da população negra. Entretanto essas organizações ficam vulneráveis politicamente. Muitas delas desenvolvem ações subordinadas às linhas de financiamento de governos ou de agências estrangeiras, o que implica, em alguns casos, a perda da autonomia ou a mudança de suas metas e prioridades. Além disso, não se pode olvidar que algumas dessas agências financiadoras estrangeiras como a estadunidense Fundação Ford, foram denunciadas pelo movimento negro na década de 1980 como propulsoras de programas de esterilização em massa de mulheres negras nas principais capitais do país (Movimento 1988: 36). Em uma perspectiva mais global, as ONGs (também conhecidas como terceiro setor) mantêm uma política assistencialista de substituição do poder público, oferecendo serviços que, a rigor, são obrigações do Estado e direito do cidadão (DOMINGUES, 2008, p. 110).

A presença do Movimento Negro em ONGs pode enfraquecer a própria participação na política. Atualmente, o informante M. N. 2 percebe um distanciamento dos candidatos negros em relação a luta racial e isso acaba trazendo um impacto nas questões de política pública e ações que podem ser implementadas. Ele faz apontamentos sobre o que precisa ser feito:

*[...] percebe-se novamente um novo cenário com outras candidaturas, mas totalmente distanciadas desse compromisso com a luta racial e o que se percebe agora é que precisa ser feito uma revisão, uma rediscussão da luta racial não em São Carlos, mas no Brasil.*

No entanto, Domingues (2008) compreende que a relação entre militantes negros e política deve ser tratada com precaução, uma vez que, em troca de cargos, lideranças do movimento são cooptadas politicamente e acabam legitimando esse sistema desigual e distanciando-se da luta pelas questões raciais:

*[...]essa é uma questão espinhosa, pois, ao se atrelar ao aparelho do Estado, o movimento pode acabar perdendo sua autonomia e contribuir para o silenciamento dos quadros e setores que nele defendem posições mais radicalizadas e, no limite, para o amortecimento das tensões que existem entre frações da população negra e os governos, em suas diversas esferas (DOMINGUES, 2008, p. 109).*

Os negros estão representados em diferentes partidos políticos, possuem secretarias específicas. Domingues (2008) chama atenção para os perigos dessa representação, uma vez que muitos dos candidatos almejam apenas a atenção dos eleitores negros, não buscando uma pauta voltada para a melhoria das questões raciais e da desigualdade social de uma maneira geral no Brasil.

Leher (2003) salienta para a necessidade de os movimentos sociais terem autonomia:

Historicamente, são os movimentos sociais autônomos em relação aos governos, credos e seitas religiosas que podem operar as contradições Estado-público-privado e conduzi-las de modo a fazer com que o Estado seja, de fato, uma esfera pública (LEHER, 2003, p. 50)

A ligação entre negros e política é percebida por Domingues (2008) como um fator que precisa ser constantemente analisado e revisto. Para o autor, há um segmento do movimento que é denominado de *racialista*:

Este projeto está fundado na premissa de que “existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racialista, uma espécie de essência racial” (Appiah, 1997:33 apud Domingues, 2008, p 115).

Os segmentos do movimento que aderem a essa concepção consideram que o critério da raça e negritude irá ser mais determinante que as outras contradições na sociedade, tais como classe, gênero, orientação sexual. O autor alerta que essa pode ser uma visão perigosa uma vez que:

Por exemplo, nas eleições municipais de São Paulo, em 1996, o setor racialista do movimento negro apoiou a candidatura de Celso Pitta (PPB) para prefeito. Na ocasião afirmava-se que o mais importante era a negritude de Celso Pitta e não os demais fatores que envolviam sua candidatura, como o conteúdo de classe de seu programa político. O resultado desse processo foi revelador. Depois de eleito, Pitta colocou seu mandato à serviço dos interesses de alguns setores da elite tradicional – coincidentemente branca – e ignorou a pauta de reivindicações do movimento negro (DOMINGUES, 2008, p. 115)

Esta concepção não reconhece os problemas das contradições de classe, gênero, orientação sexual na sociedade. Ter um representante político negro não implica necessariamente ter compromisso com a questão da luta racial no Brasil. Por isso existe a preocupação em formar os indivíduos para a luta mais ampla na sociedade, em que todos possam ser incluídos, para que lutem contra a exploração e a opressão.

Diante dos apontamentos levantados acima, é possível concluir que a atuação do movimento social muitas vezes está ligada às ações do Estado. Percebe-se que essa atuação foi construída historicamente e que o avanço dessa relação se consolidou no Brasil no período do governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula). Há um debate no interior do movimento negro, nacional e local, sobre a questão dos cargos políticos e os conflitos de interesses desses próprios candidatos. Esses fatores interferem na relação que a universidade terá com a comunidade, ora mais próxima, ora mais afastada, dependendo do governo e dos interesses do mesmo.

#### **4.2 Contribuições e limites acerca do papel da universidade na transformação social**

Neste item foram abordadas as reflexões que os participantes da pesquisa fizeram acerca do papel da universidade para a questão racial no país, considerando os limites e avanços para a transformação social. Os participantes apontaram críticas e possibilidades de novos caminhos e rumos que a universidade e a comunidade negra podem ter para que a sociedade se transforme.

M. N. 2 fez uma reflexão sobre o papel da universidade e no qual Leher (2015) aponta que nenhum dos setores da burguesia considera que a instituição deva ser autônoma e crítica e que defenda os interesses daqueles menos favorecidos, mas sim lutará por alcançar e buscar cada vez mais espaços para que os seus projetos políticos econômicos sejam ampliados, por isso pode-se considerar que o militante relata que a universidade não irá resolver problemas sociais de imediato:

*[...] pois nós temos pessoas que estão no poder que historicamente nunca estiveram comprometidas com esses setores minoritários da sociedade brasileira e a luta e a mudança do quadro em que a população negra se encontra, não se dará na academia, porque não é o papel da academia resolver os problemas cruciais que a sociedade enfrenta, mas sim levantar o papel da academia é levantar as situações pelos quais histórica, sociológica, antropológica e política esses setores que foram responsabilizados através da falsa abolição. A população negra ainda é*

*culpabilizada pela sua situação, de desassistência do estado, de não uma política de não favorecimento mas que recupere os atrasos econômicos políticos, sociais e culturais que essa falsa abolição causou pra nós descendentes de africanos no Brasil. (M. N. 2)*

Para M.N.2, a universidade tem um papel fundamental no levantamento, na identificação, na pesquisa, sobre a situação que a população negra se encontra, e sobre compreender quais foram os fatores históricos que levaram a tal situação. A contribuição que pode ser dada pela instituição é a de romper com estigmas da meritocracia de que a população está na situação de pobreza por responsabilidade própria, desconsiderando os aspectos históricos. Além disso, M. N. 2 ressalta a importância do papel que a comunidade acadêmica tem na relação com a comunidade externa e na transformação de políticas públicas. Embora considere as pesquisas importantes, elas podem não ser suficientes se não houver interrelações. Aponta também o papel do movimento social e retoma a participação do Congada enquanto movimento social que contribuiu para a construção do diálogo:

*[...] nós através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, que foi uma luta também pelo Congada aqui em São Carlos que nós construímos na Universidade Federal que esse é o papel da academia, estreitar essa relação entre academia e a comunidade negra mas para que isso aconteça é necessário que você tenha um instrumento político para dar voz as reivindicações, de nada adianta você ter um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na Universidade Federal ou um Núcleo de Estudos Afro aqui na USP. Ou você ter uma própria Seção de Combate ao Racismo na prefeitura se você não tiver link com esses outros órgãos que fomente políticas que criem políticas públicas para atingir esse segmento ficar somente no âmbito da universidade essas esferas que se diz ser representativas de qualquer segmento específico, ela acaba limitando sua participação na produção acadêmica do conhecimento, seja na elaboração do TCC, do Mestrado, do Doutorado [...]*

A relação entre universidade e movimento negro apresenta limites, conforme reflete M.N.2. A criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro demonstra o diálogo inicial entre as duas instâncias – movimento e universidade. A criação do núcleo foi um avanço para o Movimento Negro local, na medida em que trouxe para a cidade pesquisadores negros, estudantes negros, o que contribuiu para melhoria do entendimento das relações raciais locais e nacionais. No entanto, essa relação é limitada, caso não haja debate com o aparelho do Estado, pois a universidade ou o movimento social sozinhos não conseguirão desenvolver ações. A C.A.1 reflete sobre essa relação entre universidade e movimento social no início da criação do NEAB:

*Quando eu entrei, a Petro já tinha ações menores, algumas ações que ela conta até a história da consolidação do NEAB que surge de uma reivindicação do Movimento Negro da cidade. Eu peguei um pouco a história com a Petro e quando eu comecei a trabalhar com a Petro e com o Valter<sup>27</sup>, enfim com o NEAB, nossas ações se concentravam no 20 de novembro e de alguma maneira a Petro sempre fez: uma escola está pedindo para alguém do NEAB falar sobre a temática, e a gente teve sempre esse espaço, ou a gente ia com ela ou a gente ia um com um pesquisador mais experiente com alguém que estava chegando no curso [...] Na história do NEAB, digamos assim eu sei que você não está entrevistando o NEAB, mas como é o grupo que eu fiquei muito tempo né, eu acho que há esse diálogo no início muito mais genuíno e vai se tornando com um tempo mais institucional, mais burocrático com organizações do movimento negro que estão institucionalizadas que estão de alguma maneira definindo a política de ação afirmativa (C.A. 1)*

Conforme os dois relataram acima, o NEAB foi um instrumento criado a partir de uma reivindicação do Movimento Negro da cidade de São Carlos, com o objetivo de produção de conhecimento científico acadêmico pela universidade. Essa relação articulada está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais:

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 23)

Ao refletir que o papel da academia é estreitar a relação entre universidade e sociedade, e também produzir conhecimento científico, M.N.2 ressalta que esta produção de conhecimento científico sozinho não contribuirá efetivamente para mudanças voltadas à população pobre, esse não deve ser o papel da universidade, mas deveria dialogar com a esfera política e propor ações:

*[...] é importante que isso ocorra, mas isso não se traduz em ação política, o que a comunidade precisa que está na periferia desassistida de todos os bens públicos que possam ser oferecidas a ela, ela não tem uma interlocução a voz fica limitada não tem eco, a voz fica limitada ao reclamo*

---

<sup>27</sup> Há 23 anos professor do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Valter Roberto Silvério é um dos nomes mais destacados no debate sobre cultura afro-brasileira, relações raciais e políticas afirmativas que emergiu na última década, em boa parte decorrente da aprovação, em 2004, da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira na educação básica. Valter Roberto Silvério foi o coordenador-geral da edição “História Geral da África” em português, além de estar à frente de um nono volume, financiado pelo governo brasileiro, que traz uma revisão dos anteriores e avança a discussão. Também anuncia que um livro didático com propostas testadas por professores da educação infantil já se encontra finalizado (e há outros sendo produzidos para as demais faixas etárias da educação básica) (PRADO, 2015, p. 4).

*com vizinho, ao desafogo com uma cachaça no boteco, a uma droga que fuma na esquina. Porque ela não encontra um canal de diálogo sua voz não tem eco e essas pessoas acabam sendo vitimadas ou pela violência policial, ou sendo convidadas um atrativo muito fácil pelo tráfico de drogas, ou pela prostituição e outros males que nós estamos cansados de ver no noticiário dos jornais (M.N. 2)*

A universidade é o espaço do conhecimento, no qual é possível levantar problemas, formalizá-los, criar metodologia, questionar, fazer a reflexão, e abrir o canal de discussão com outros setores da sociedade. É nessa instituição que são formadas as lideranças que irão fazer parte do aparelho do Estado. É um espaço plural, de múltiplas vozes, e nela estão representadas as tensões da sociedade, assim, a instituição deveria ser o local de comunicação direta entre o público e o político.

C.A.3 percebe a importância da atuação da universidade na produção de conhecimento, no entanto, aponta distanciamento da universidade em relação à comunidade negra:

*Considero muito importante para melhorar a visão do povo universitário pois muita gente não conhece nada. Não é crítica né, mas quando se montou o NEAB houve uma separação eles pegaram mais alunos e professores negros da universidade, e a comunidade não, então a comunidade não poderia falar nada, eu acho que teria que ter participação de gente de fora, para dar opinião, para falar como foi a formação do Grupo Afro. Acabou dividindo muito, muita gente se assustou, como sendo só o pessoal da universidade, o NEAB acha que é só aqui dentro, que é só fechado aqui, eu faço parte dos pensadores negros da cidade, eles queriam dar opiniões conversar com todos do NEAB, mas não tem abertura, ficou um grupo fechado praticamente. (C.A.3)*

A universidade é percebida por C.A.3 como um local distante da comunidade negra da cidade. Esse distanciamento entre professores negros e a comunidade externa é salientado por Domingues (2008) uma vez que é considerado um outro impasse do movimento negro contemporâneo. Denomina este grupo de negros que possui ensino superior como a “pequena-burguesia intelectualizada”. No entanto, embora tragam avanços significativos para a luta racial, muitas vezes para os afro-brasileiros que estão desempregados, que vivem em estado desumano, as discussões propostas pela própria universidade, tais como, racismo, discriminação racial, valorização da história do negro, não se faz como uma preocupação prioritária para esta população (DOMINGUES, 2008). Para Andrews apud Domingues (2008):

alimentação, habitação, água potável, esgotos, segurança pessoal, um emprego - qualquer uma dessas preocupações imediatas e concretas tem mais importância na lista das prioridades dos negros pobres do que o objetivo mais elusivo e abstrato da igualdade racial. Alguns, inclusive, alegam que não têm nada em comum com os ativistas negros profissionais, exceto a cor da pele. Apesar de todos os esforços da linguagem, da retórica e das aspirações, as lideranças do movimento negro organizado ainda estão descoladas da vida de seus “patrícios” pobres e da classe trabalhadora (DOMINGUES, 2008, p. 117)

É fundamental que o Movimento Negro e a universidade estejam organizados e preocupados com a população pobre, e que dialoguem constantemente com este grupo. M.N. 2 relembra a sua história e a relação com a comunidade negra na cidade quando atuava ativamente como militante do Movimento Negro e era estudante da universidade. Demonstra em seu depoimento uma preocupação com a comunidade que está desassistida de políticas públicas, uma vez que iria “buscar” pessoas para entrar na universidade:

*[...] um complemento importante que a gente conseguiu implementar durante a minha participação no Movimento Negro Congada, nós criamos junto a Universidade Federal de São Carlos um Centro de Cultura Afro-brasileiro na Federal funcionava junto ao Departamento de Artes, isso foi no final da década de 80 e começo da década de 90 e qual era o projeto, nós nos reuníamos todos os domingos, Daniela com a comunidade negra nós fazíamos ensaio, muitas dessas alunas hoje pesquisadoras da área de Pedagogia, Sociologia vieram dessa nossa participação, vieram deste Núcleo de Estudos na Federal então aos domingos as 10 horas nos reuníamos fazíamos as discussões políticas locais, tinha vários grupos de estudo discutia a questão da mulher, discutíamos a questão da criança, a questão política nós naquela época já tínhamos o entendimento de que quem entrasse deveria carregar mais dois negros para a universidade e de que maneira nós fazíamos isso? (M. N.2)*

C.A.3 relembra também este período que considera os bons tempos que o Movimento Negro viveu dentro dos espaços da universidade:

*o que eu penso é que há muito tempo eles cortaram o auxílio a divulgação da cultura negra aqui na universidade, na década de 80 nesse mesmo local no Departamento de Artes que antigamente era setor cultural, a universidade apoiava, apoiou mais ou menos até 90,92 aí cortou tudo, cortou e não deram satisfação para nós, então esse corte de verba para o Movimento Negro me deixou muito chateado, porque era um grupo chamado Congada e a gente tinha uma grande ajuda, tinha um espaço pra nós e na universidade né, você não pode terminar um projeto assim sem dar satisfação para ninguém, tinha uma comunidade aqui, então eu espero que a próxima gestão nos ajude a melhorar com mais projeto (C.A.3).*

C.A.3 demonstra uma preocupação com a instituição com o corte de gastos em relação ao investimento na cultura negra e em atividades com que a comunidade negra pudesse relacionar-se com a universidade. Essa integração entre a comunidade externa e a instituição está presente em documentos da própria universidade:

Entende-se que o foco na integração como elemento central a este plano, faz sentido na medida em que a extensão universitária é, na sua essência, a principal via de integração não só entre a universidade e a comunidade, atuando como pontes permanentes entre a universidade e os diversos setores da sociedade, ou seja, integração entre o que é produzido pela universidade e pela comunidade (UFSCAR, 2015, p. 13).

A integração e o diálogo estão presentes no discurso e nos documentos da universidade, mas faz-se necessário que haja uma troca mais ampliada e efetiva com a comunidade carente, e não apenas com os setores produtivos. Considerar esta relação da universidade com os setores produtivos é fazer com que as universidades mantenham um compromisso histórico com aqueles que são dominantes na sociedade.

Para compreender a integração entre comunidade e universidade, as lembranças de M.N.2 são fundamentais uma vez que aponta as primeiras iniciativas de cursinho popular para a camada mais pobre da população são-carlense. Esta ação pode ser considerada um ato de extensão, em que àqueles que estão presentes na universidade socializam aquilo que é produzido dentro da universidade:

*[...]nós fazíamos isso dando curso pra aquelas pessoas que não tinham condições de pagar cursinho. Então eu fazia Estatística na Federal, tinha um amigo meu que fazia Química, tinha outro que fazia Física e a gente se reunia e dava aula de reforço para aquelas pessoas que queriam estudar, que queriam fazer faculdade e isso foi iniciativa nossa hoje a gente vê essas políticas de cursinho para a minoria, de ações afirmativas. Nós já estávamos fazendo isso há muito tempo e foi tão gratificante isso, porque uma das militantes do movimento negro a mãe dela trabalhava na federal, uma das coordenadoras do grupo de dança e o sonho dela era fazer a academia da polícia militar queria que queria fazer então além da nossa experiência de esporte, eu sempre pratiquei atletismo, a gente passava também as preocupações do treinamento físico (M.N.2).*

Nesse trecho o M.N.2 destaca o início de práticas de ações afirmativas. Aponta também para a importância da união e organização entre os negros:

*[...] e a gente sempre foi vitorioso porque todos os espaços que nós nos aglutinávamos, seja no atletismo, seja no Movimento Negro, seja na*

*faculdade, era sempre um espaço que estava pautado a discussão política então a liderança sempre veio comigo no sentido de organizar, de ensinar, de falar vamos estudar, porque a nossa salvação é o estudo. Nós negros pobres a única salvação é o estudo, você vai fazer atletismo mas tem que fazer a coisa correta, tem que treinar direitinho, tem que se cuidar, você vai fazer a discussão política então você tem que estudar, tem que ler, tem que fazer acontecer, então muitas vezes eu era uma pessoa chata neste sentido, desde pequeno eu sempre fui uma pessoa muito rígida na minha forma de ser, muito disciplinada, e isso quem me ajudou foi o atletismo, a música, desde garotinho sempre estudando música, sempre praticando esporte, então sempre que eu me dedico a fazer alguma coisa eu entro de cabeça, de corpo e alma, e depois as consequências ficam comigo (M.N.2)*

Por isso, M.N.2 destaca a importância de o Movimento Negro utilizar espaços como as instituições, pois esses espaços possibilitam trazer reflexões a partir de concepções políticas, históricas, filosóficas, sociológicas para qualquer temática, e assim contribuir para o fortalecimento do grupo, conforme reflete:

*[...]Então a gente sempre usou destes espaços para a discussão racial, seja no esporte, seja na música, seja na luta política, como um processo exaustivo de construir uma ideologia da valorização do negro não sei se é do seu conhecimento mas na década de 1970 o grande movimento nos estados unidos era o Black-Beautiful, Black-Power, movimento Black-Power onde as pessoas buscavam a valorização da forma como nós sempre fomos, risonhos, nossa forma de andar, nosso modo de andar, nossos lábios grandes, nossos narizes, nosso cabelo black power, enfim. E isso a gente trouxe para o interior do movimento brasileiro porque nós estávamos passando por um processo de descaracterização da nossa negritude, do que é belo tem que ser sempre branco, tem que ser loira de olhos azuis, corpinho fininho, bonitinho e tudo que é feio está sempre associando ao negro, tudo que você faz de errado é coisa de negro. Nós temos um elenco de adjetivos pejorativos que sempre atribui ao negro as coisas erradas que acontecem. Enfim, então nós tínhamos que ter um projeto cultural político ideológico que desconstruísse todo esses aspectos negativos (M.N.2)*

Essa percepção feita por M.N.2 corrobora as lembranças de Hédio Silva Junior e Carlos Alberto Medeiros, no livro “História do Movimento Negro no Brasil”, em que diversos militantes do movimento trazem lembranças sobre a construção desse movimento social no país. Eles apontam a importância da influência externa que o Movimento Negro no Brasil sofreu e identificam três matrizes do Movimento Negro no Brasil, nesse período: o movimento pelos direitos civis nos EUA; as lutas para a independência nos países africanos; e o movimento *négritude*, que foi um movimento literário de intelectuais da África e Antilhas que estavam em Paris (VERENA e PEREIRA, 2007). Carlos Alberto Medeiros, também relembra as influências do Movimento externo nesse período:

Raça e racismo eram temas das conversas entre os negros, porque era algo muito direto, muito presente ali. Eu passava, via a revista, tinha até alguma curiosidade. Mas até para comprar a revista, a primeira vez, eu tive que romper com alguma coisa. Porque comprar uma revista de negros tinha um significado de identificação. Eu já tinha um domínio do inglês que dava para ler. Até que um dia eu comprei. E era final da segunda metade de 1969, na época em que estava aquela coisa de *black is beautiful*, do cabelo afro. Não é *black power*. O nome era afro, ou natural, natural afro. E aquilo foi quase um amor à primeira vista. Bati o olho e falei: “É isso que falta” (VERENA e PEREIRA; 2007, p. 70)

Para M.N.2, a universidade tem um importante papel acadêmico, que envolve o objetivo de desconstruir estigmas históricos que foram sendo construídos ao longo dos anos a partir de apenas uma perspectiva de mundo, que é a do branco, europeu:

*aí é que entra a importância e a relevância da academia então na década de 70 qual era nosso grande objetivo, nosso grande anseio, era trazer para o entorno, o interior da universidade principalmente para o interior da Universidade Federal trazer uma cadeira que discutisse as relações étnico-raciais, isso desde a década de 70.*

Corroborando as ideias de M.N.2, C.A.1 aponta que há “*um impacto importante e significativo pelos próprios dados, alguns dados que a gente tem de avaliação, mas acho que a gente poderia estar gerando dados muito mais importantes*”. Além disso em relação à construção de conhecimento científico, ressalta:

*Agora sem dúvida que toda essa produção de conhecimento, por exemplo a Coleção da História Geral da África, eu acho que de alguma maneira ela contribui sim, para a produção de uma sociedade mais justa, para uma outra produção, uma outra história, agora é que é tudo muito lento, em que medida você mudar a história você vai diminuir a discriminação e o preconceito? Qual é a medida? (C.A.1)*

C.A.1 destaca a dificuldade em “medir” os impactos das ações que a universidade promove frente à comunidade e às ações que são desenvolvidas via extensão universitária:

*Ações contribuem, acho que sim, o problema é que a gente tem poucos mecanismos capazes de como é que a gente pode medir? Para eu fazer essa afirmação com toda a certeza que sim, eu teria que mostrar que as condições de vida da população negra melhoraram, depois das ações que nós desenvolvemos, a gente não sabe, isso é um dos grandes problemas das ações de extensão, eu acho, a gente tem pouca capacidade de acompanhamento e avaliação, a gente vai fazendo e fazendo o TAC é um dos poucos programas que eu vi que a gente teve um desenho de avaliação,*

*de acompanhamento, teve os dados que vai se tornar público, os outros cursos a gente fez a gente não conseguiu, chamavam a gente fazia, a gente foi mudando o curso conforme a avaliação que os professores apresentava.*

Em contraposição as ideias apresentadas acima M.N.3 relata os limites da universidade afirmando que:

*porque o conhecimento só vem deles pra nós, e nunca da gente pra eles, porque é uma forma de dominação, é uma forma de dizer que eu sei e você não, e o conhecimento que você já tem [...] nos diminuir, tirar o nosso poder, na sala de aula quem mais fala é o professor, porque eu não posso propor minhas ideias, sempre tive problemas com professor, porque sempre contestava padre, pai de santo, tive problema com mestre, por que dizia, o mestre por que é que tem que ser assim, a gente repete muita coisa sem saber porque. (M.N.3)*

Acrescenta ainda:

*São muitas coisas que não são analisadas profundamente, e a universidade tem uma responsabilidade de ir mais profundo nas coisas só que é difícil, não é fácil, é muito difícil se enxergar, é muito difícil você olhar pra si mesmo imagina um reitor de uma universidade, ele vai assumir para si mesmo que é machista, que é racista? [...] Pra gente entender que a gente é racista, que a gente é machista, é o primeiro passo pra combater tudo isso, é a gente se identificar como tal. (M.N.3)*

Para ele, a instituição deve se autoanalisar:

*Então se a universidade, cada vez mais quiser melhorar, quiser se humanizar, quiser agregar, ela tem que se observar, ela tem que se analisar, os reitores, os professores, o pessoal do alto escalão, não é só eles não, é geral, todos nós precisamos estar nos reavaliando, porque senão cai nessa de que eu sou o dono do conhecimento (M.N.3)*

Assim como não desvalorizar o conhecimento e sabedoria popular:

*Eu fui aproveitando tudo isso, e a universidade joga tudo isso fora, por que os mestres e mestres da cultura popular não estão dentro da universidade, dentro dos projetos de extensão. Dando formação para quem está dentro da universidade, dando formação para os professores que estão na universidade, porque não é porque ele é professor da universidade porque não precisa da universidade. (M.N.3)*

A partir das ideias de M.N.3, é possível recorrer às ideias de Santos (2004) o qual aponta que o conhecimento científico produzido pela universidade ao longo do século XX foi um conhecimento disciplinador e muitas vezes descontextualizado do cotidiano das

sociedades. O conhecimento produzido pela universidade se torna homogêneo e hierárquico já que são os pesquisadores que irão estabelecer as metodologias, determinar os problemas e definir a relevância.

Saviani (1981) salienta a importância de a sociedade colocar os seus problemas e as suas demandas. É o contato com essas demandas e com as necessidades efetivas da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e assim adequá-los às necessidades.

Há uma distinção entre conhecimento científico e “outros” conhecimentos. Para Santos (2004), a universidade produzirá o conhecimento que a sociedade irá medir se aplicará ou não. Por mais que o conhecimento produzido seja relevante socialmente, a aplicação é irrelevante ou indiferente dado que, afinal, o conhecimento já foi produzido.

A universidade de acordo com Santos (2004) é pautada nesse modelo de distinção entre conhecimento científico e “outros” conhecimentos, e há necessidade de fazer emergir um novo modelo. O autor conceitua essa passagem como sendo do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário. O conhecimento pluriversitário de acordo com Santos (2004) é:

Conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que pode lhe ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios de relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores (SANTOS, 2004, p. 29).

De acordo com Santos (2004), esta heterogeneidade de conhecimento – universitário e pluriversitário – na verdade ocupa lugares distintos na medida em que alguns pesquisadores adotam um ou outro. O conhecimento pluriversitário tem sido estabelecido de maneiras diferentes nos diversos países, ora serve sob a forma de conhecimento mercantil, ora sob o conhecimento não mercantil, contribuindo com a relação entre universidade e diversos grupos representantes da sociedade.

M.N.3 compreende a dificuldade que a universidade tem em romper com seus paradigmas e “dogmas”:

*Na faculdade não se questiona se está agindo certo, porque é uma instituição, então fica tudo atrás de uma instituição, não traz para o humano e a instituição a universidade é formada por gente humana, aprendi essa expressão com uma aluna de 11 anos que todo dia traz uma novidade ruim pra mim, ela disse, professor aqui tem cabelo de gente humana, e aí eu digo, gente humana mesmo, porque tem muita gente que não é humana, e então se*

*fosse um professor caxias de português diria pra ela que gente humana é uma redundância. Eu penso como educador em ir mais além que a escola e a universidade, tem gente que não é humana. Mas é no sentido de ser humanizado, de enxergar o outro como seu semelhante, como humano igual a si próprio, se as pessoas que fizeram todo o processo de dominação e escravização no mundo fosse gente mais humanizado não teria feito e continuar fazendo todas as atrocidades que fizeram e que a gente viveu e vive. Falta humanidade não no sentido de espécie, mas no sentido de amor no coração, de racionalizar, de pensar as coisas mesmo. Falta humanidade num pastor quando ele diz pra minha aluna pra ela não frequentar minha aula porque tambor é coisa do mal. (M.N.3)*

Para C.A.2 a universidade tem uma função essencial na sociedade:

*A transformação social é a razão de ser da universidade, seja por meio do conhecimento que ela produz, seja pela formação de seus alunos, aí eu junto as duas coisas, o conhecimento que produz deve ser tanto o conhecimento que faz avançar a pesquisa de ponta, aquela pesquisa internacional, como também a pesquisa que avança nas questões mais sociais, e quando você fala de formação é de formar pessoas que tenham uma visão mais adequada do mundo e do país em que a gente vive, esse é o grande papel da universidade. E ela forma os formadores de opinião né, os alunos que saem daqui vão ser os formadores de opinião. Eu fiquei extremamente preocupado e triste com todos os episódios desse ano e dessa greve e as brigas entre os estudantes, é uma coisa muito complicada, e a gente não pode ter essa diferença área norte, área sul, ela é falsa, a gente está estereotipando as duas, porque lá embaixo, não é isso, até porque a grande massa não está nestes dois, e quando a gente faz isso a gente fica numa situação muito ruim do papel da formação. Enfim, eu acho que a universidade é fundamental para a sociedade, mas eu acho que deveria avançar muito mais, ela está muito distante da contribuição de que ela poderia dar de fato. (C.A.2)*

Diante desses apontamentos, é importante destacar as ideias de Santos (2004) que percebe a existência de uma crise na universidade pública no contexto europeu. Essa crise pode estender-se para outros países que ele chama de periféricos e semiperiféricos, afirmando que há um desinvestimento na universidade por parte do Estado. Ressalta que a mercantilização da educação decorre das modificações ocorridas na sociedade oriunda do processo de globalização mundial da economia. Ainda afirma que as transformações nos processos de conhecimento bem como na contextualização do conhecimento também afetaram a universidade pública. A tese do autor é a de que para enfrentar essa crise é necessária uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme reflete:

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da

universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais. (SANTOS, 2004, p. 62)

A universidade é um dos locais privilegiados de ensino-pesquisa-extensão, e a extensão enquanto função acadêmica deveria ter uma relação de reciprocidade com a comunidade em que está inserida. Deve estabelecer um vínculo entre o denominado saber de senso comum e o saber acadêmico, integrando assim a produção e a sistematização dos conhecimentos como um processo que permite que a aprendizagem se torne significativa e volte para a comunidade. Esta perspectiva de extensão vai em consonância com o que está presente nos documentos da UFSCar:

A política de extensão adotada pela UFSCar está comprometida com o fortalecimento do compromisso sociopolítico da Universidade. A UFSCar, em sua Portaria GR nº 664/99 Art.30, entende por atividade de extensão universitária aquela que tem por objetivo tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da Universidade, seja por sua própria produção, seja pela sistematização do conhecimento universal disponível. Desse modo, como explicitado no art. 4º da referida Portaria, as atividades de extensão são consideradas como parte ou etapa de processos de produção de conhecimento e não como algo dissociado desses processos (UFSCAR, 2015, p. 21)

A UFSCar em seu discurso compreende o seu compromisso com a sociedade. No entanto, existe uma percepção por parte tanto da comunidade externa, quanto da comunidade acadêmica, sobre a dificuldade em concretizar este compromisso e esta proximidade. C.A.2 percebe distância da universidade em relação a comunidade, dificultando a reciprocidade das relações, que a produção e a sistematização de conhecimentos não retornam para a comunidade, também reflete acerca da questão das ações-afirmativas e das dificuldades enfrentadas pelos alunos ingressantes:

*O NEAB teve um protagonismo muito grande e de dois professores em particular, Valter e Petronilha, são pessoas que foram decisivas nesse processo que ajudaram a nos convencer sobre a pertinência das ações afirmativas, e quando a gente está falando disso a gente está falando de 2006 entendeu, em 2006 não tinha ninguém fazendo, hoje parece que essa coisa está difundida, a gente teve o partido dos democratas que questionou constitucionalmente a proposta de ações afirmativas, e quando a gente conseguiu vingar a proposta aqui, foi rachado, não foi uma coisa fácil e aí, foi a época que assumo como reitor, e o que a gente ouvia o tempo todo é que, não vai dar certo, e ainda quando coincidiu com a chegada dos negros e indígenas, e os indígenas enfrentaram ainda dificuldades maiores pois eles tinham a questão cultural e enfrentar a questão de se deprimir, os primeiros indígenas enfrentaram uma barra muito pesada aqui, porque eles eram*

*poucos, muito isolados, foi na medida em que foi crescendo o número de indígenas chegando que eles começaram a ter um protagonismo, estão extremamente fortalecidos, ocupando os espaços, poxa, chegar na SBPC e propor a SBPC indígena, eles ganharam isso por eles, os meninos são feras. (C.A.2)*

Domingues (2008) considera que atualmente a tendência do Movimento é a luta pela campanha e consolidação das ações afirmativas, por serem

[...] programas cuja finalidade é eliminar ou minimizar as desigualdades de oportunidades por meio de políticas públicas (ou privadas) voltadas para favorecer aqueles grupos que, historicamente, sofreram (e sofrem) discriminação negativa, como é o caso de negros, mulheres, gays, deficientes físicos. Alguns programas de ações afirmativas estão em curso. Na área da educação, os precursores foram os cursos pré-vestibulares para negros e mestiços da Cooperativa Steve Biko, em Salvador, e do Núcleo de Consciência Negra na USP, em São Paulo. Um outro é o Geração XXI, da ONG Geledes, de São Paulo, projeto financiado pelo BankBoston e que consiste em promover e acompanhar a formação educacional de vinte e um jovens negros num período de nove anos (DOMINGUES, 2008, p. 106)

Na medida em que a universidade amplia seu espaço de políticas-públicas, de diversidade étnico-racial, em que indivíduos oriundos de diferentes classes, raças, gênero, se inserem na universidade, a sociedade se vê mais representada na instituição e assim essa pode universalizar e democratizar o seu papel perante a sociedade. Isso exige uma nova postura por parte do uso do conhecimento produzido academicamente, devendo atender às demandas desse novo grupo. De acordo com Santos (2004, p. 31):

Por um lado a pressão hiper-privatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras utilizadoras e mesmo co-produtoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade de produzir conhecimento economicamente útil, isto é comercializável (SANTOS, 2004, p. 31).

De acordo com Santos (2004), há pressão para que a universidade se torne um local de ampliação social e seja mais heterogênea. Essa nova percepção do papel dos conhecimentos produzidos e da própria função da universidade cria tensões, conflitos e disputas políticas, visto que aqueles que sempre foram representados e historicamente ocuparam os espaços irão resistir às mudanças exigidas.

Como a universidade traz reflexo da sociedade em que está inserida, ela deve preocupar-se com aqueles grupos que estão marginalizados. Para tal, deve envolver a

promoção de alternativas de pesquisa, formação, extensão e organização que apontem para a democratização do bem público universitário (SANTOS, 2004, p. 44). Ainda de acordo com Santos (2004):

A área de extensão vai ter num futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e de facto transformá-la numa vasta agência de extensão a seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão [...] (SANTOS, 2004, p. 53).

O papel da extensão, e o da universidade de um modo geral, deveria ser de democratização dos conhecimentos, construção da coesão social e defesa da diversidade cultural. Para que cumpra esse papel é necessário que ela não esteja à mercê da privatização e dos interesses lucrativos do capital. Para tal, as atividades de extensão, pesquisa e ensino, devem ter como objetivo prioritário o apoio à luta contra a desigualdade social e dar voz aos grupos minoritários politicamente.

#### **4.3 Relação universidade e comunidade**

Ao contextualizar a relação entre universidade e comunidade, é possível perceber os limites e os avanços dessa relação. É preciso olhar para a universidade e fortalecer o vínculo que ela deveria estabelecer com a comunidade externa buscando envolver alunos, professores, gestores e técnicos nas atividades da universidade, sobretudo ocupar a função da extensão universitária. A universidade deveria buscar na comunidade externa os problemas sociais que essa demanda, para que o ensino, pesquisa e extensão esteja atrelado às necessidades dessa população, sobretudo a mais carente. Os participantes da pesquisa demonstram suas inquietações e suas especificidades sobre como essa relação deveria ocorrer e de como ela ocorre de fato.

Após destacar a importância e as limitações da universidade, M.N.2 faz uma retomada histórica acerca da sua participação enquanto militante e estudante na cidade de São Carlos, na qual se envolveu em debates sobre a questão racial, bem como dialogou com professores que estavam debatendo a questão no país:

*Eduardo Oliveira Oliveira, um sociólogo negro, ele vem então na década de 70 e 80 aqui pra São Carlos fica um tempo na Universidade Federal e eu lembro que naquela época nós conseguimos junto a reitoria da federal, diante de toda a discussão que nós fizemos construção de espaço e uma cadeira na área da sociologia que discutisse a questão das relações étnico-*

*raciais. Nós conseguimos naquele momento com que ele participasse na elaboração de questões do vestibular sobre a presença do negro no Brasil nós conseguimos esse avanço, ele participou, depois ele veio pra São Carlos, ficou um tempo aqui junto a sociologia, com o professor Barrigueli, Celso Barrigueli, desenvolvendo alguns cursos, participando de seminários, participando de aulas, tratando desta temática, foi o primeiro embrião efetivo que o Movimento Negro conseguiu construir trazendo Eduardo Oliveira Oliveira pra cá (M.N.2)*

M.N.2 ressaltou a importância do espaço da instituição e a sua relação com o movimento social enquanto instrumento para a transformação social e elaboração de atividades que debatem a questão racial no país junto à nomes de intelectuais no país. Ressalta também as dificuldades enfrentadas pelo Movimento para poder fortalecer-se enquanto movimento social e lutar pelo combate ao racismo:

*[...]tivemos vários eventos realizados no CAASO, FECONEZU (Festival Comunitário Negro Zumbi) onde nós trazíamos lideranças do Movimento Negro do estado de São Paulo todo pra debater todo ano, os avanços, as estratégias novas que deveriam ser construídas na luta racial no Brasil e vários outros companheiros a gente acabou perdendo pelo embate, pelo momento que a gente estava vivendo, vivendo um momento difícil, pela ditadura, de enfrentamento com polícia, de assassinato de militantes do movimento negro, de prisão de companheiros que foram presos no Carandiru (M.N.2)*

C.A.3 relembra também esse momento em que o FECONEZU era realizado na cidade:

*Agora aqui em São Carlos, nós fizemos em 79 com a ajuda da universidade, nós fizemos o FECONEZU que é um encontro de negros no Brasil, foi aqui na Federal, foi a USP também, foi um projeto de extensão, agora pra resgatar isso aí vai ser difícil, começou em Araraquara, São Carlos, Limeira, Taubaté nós viajamos bastante, é uma coisa que a gente sempre lembra, vem daquela fala que eu falei pra você que cortaram as verbas de nós, no FECONEZU eles ajudaram muito, mas por que eles não quiseram ajudar mais? Porque teve professores que entraram no meio nosso (não negros) entraram no meio nosso e começaram a tentar mudar o estilo de música nossa e era professor ligado à reitoria, e o professor começou a querer discutir com nós, querer tirar a nossa sala, o professor atrapalhou muito nós, por que deixam infiltrar gente assim para acabar com a gente. (C.A.3)*

A partir das considerações de C.A.3 é possível perceber os limites que a universidade estabelece com o movimento social. A própria instituição, por meio de professores, que não estão sensibilizados com a causa, pode conseguir atrapalhar eventos que contribuem para a luta racial e que estabelecem diálogo com a comunidade externa. Embora C.A.3 esteja

falando dos anos de 1970, a universidade talvez hoje ainda precise rever a sua posição frente a esse debate com outros grupos sociais.

M.N.1 retoma este importante festival dos anos 1990:

*Depois vem o Grupo Congada, ficou mais famoso por conta da organização do FECONEZU, Festival negro que ocorria em todas as cidades do interior e São Carlos foi uma das precursoras desses movimentos, e cada ano os negros se reuniam em cada uma das cidades como se fosse uma Olimpíadas, ou jogos regionais, e nesse FECONEZU, partes esportivas, basquete, vôlei, ainda tinha a discussão política, como é que está o negro. São Carlos foi uma das organizadoras, São Carlos, Araraquara, Campinas, Jundiá, cada ano iria acontecer em uma cidade e desse grupo saíram o Doutor Hédio, secretário da justiça do Estado de SP, o Abdias do Nascimento, Hélio Santos (deputado), tive essas pessoas na minha casa, vem aqui menininha, batatinha, estávamos entrando nesse Movimento, pessoas que ficavam na casa da gente. Isso começa o Movimento Negro, isso eu chamo de Movimento. (M.N.1)*

Embora as Diretrizes façam apontamentos para a escola. É importante que a universidade enquanto local de formação de profissionais repense o seu papel frente à temática étnico-racial, uma vez que uma das ações educativas de combate ao racismo e discriminação se dá na relação com o Movimento Negro:

participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2003, p. 20)

Sobre a relação entre universidade e movimento social e o papel da instituição, M.N.2 aponta a importância da criação do Grupo de Cultura Afro-brasileira para resgatar e valorizar as raízes afro-brasileiras no Brasil e assim disseminar por toda a universidade e comunidade o debate:

*[...] criamos o Grupo de Cultura Afro-brasileira da Federal onde nós ensaiávamos pra que? Pra pegar os alunos negros, professores, funcionários, e pessoas que eram digamos assim aliadas a nossa luta para travar a discussão sobre a questão racial junto a universidade federal pegávamos os alunos recém-egressos nas universidades trazíamos para a discussão. Tínhamos uma participação bastante efetiva até hoje com todos os alunos africanos que chegam tanto na federal quanto aqui. Fui uma das primeiras pessoas a receptionar todos os alunos africanos que vinham a organizar, apresentar, informar sobre a cidade, orientar sobre as dificuldades que eles enfrentavam aqui na cidade. Muitos deles não tinham bolsas, os países conveniados atrasavam bolsas então tinham dificuldades para alugar imóveis e muitos deles alojavam minha casa, então a gente*

*conseguiu construir uma rede de relacionamento muito forte com esses alunos africanos. Depois da criação do Grupo de Cultura Afro-Brasileira é que chega a Petronilha com a preocupação de criar um grupo de estudos afro-brasileiro. Então foram etapas, primeiro foi Eduardo Oliveira Oliveira, depois o Grupo de Cultura Afro-brasileira da Universidade Federal, e depois com a chegada da Petronilha o que nós temos hoje o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) (M.N.2).*

Todo este processo histórico de luta e resistência, bem como de participação e ligação entre Movimento Negro e universidade, culminou na criação de um importante grupo de pesquisa presente na UFSCar hoje, o NEAB:

*[...]nós criamos o NEAB, que está aí até hoje, mas tudo isso teve a participação efetiva do Centro de Cultura Afro-brasileiro Congada, desde lá de trás da década de 70, 80 sem isso não haveria o que há hoje. E qual foi o objetivo fundamental criar esse núcleo de estudos afro-brasileiros? Para fazer um recorte da historiografia oficial da produção acadêmica totalmente às avessas sobre a história do negro no Brasil, sobre história de África, sobre política de ações afirmativas, sobre a questão do verdadeiro processo de história de libertação do negro no Brasil, as rebeldias que os negros construíram nesse país. Se você pegasse há 40 anos o que foi a luta do negro você não iria encontrar nada, era sempre uma visão estereotipada, uma visão animalésca, dos livros didáticos, de aceitação, da passividade do negro em aceitar ser escravo, era essa a visão que a historiografia oficial sempre passou sobre a história da escravidão negra no Brasil. (M.N.2)*

Em relação a esse diálogo com o movimento social C.A.1 reflete que:

*Me perdi um pouco desse início da história do NEAB mais próxima do movimento e a gente acaba focando muito para os cursos de formação continuada, para os pedidos da escola, para intervenção, para a construção de materiais didáticos, a gente acaba atuando muito em escola e formação continuada de professores. E tem toda a preocupação com as ações internas, o fomento da discussão entre os estudantes, a gente sempre tenta garantir no ano um conjunto de palestras, um ciclo de palestras. (C.A.1)*

C.A.1 indica que atualmente há uma relação entre universidade e Movimento Negro acontece, mas é preciso compreender:

*o Movimento Negro na sua pluralidade, eu acho que acaba tendo mais diálogo com algumas organizações do Movimento Negro como o Geledes, o Fala Preta, sabe então não sei se há um diálogo tão ampliado, a própria Petronilha quando escreve as Diretrizes ela fala que foi feito uma consulta para organizações do Movimento Negro, mas não sei exatamente quais foram as organizações ela mandou o documento para que as pessoas sugerissem mudanças mesmo assim se eu não me engano ela obteve poucas respostas, foram 5 ou 6 organizações que mandaram respostas que contribuíram para o documento das diretrizes. Então eu acho que há, mas*

*essa relação entre a universidade e o Movimento Negro acaba ficando restrita a alguns grupos do Movimento Negro, que são os grupos que aí de novo os professores envolvidos têm mais relação. Conagir que é um coletivo café das pretas, que aí são os coletivos criados depois do ingresso via política de ações afirmativas (C.A.1)*

A relação entre universidade e comunidade acaba ficando mais restrita a alguns grupos conforme C.A.1 salienta:

*Caascar estudantes africanos, me lembro da Petro muito trabalhando com o Geledes, Fala Preta, Flor de Maio. Eu nunca trabalhei quem trabalhou foi ela. Sempre assim na prefeitura com os órgãos que são, teve eu me lembro de organismos quem representa a área de denúncia de racismo na secretaria municipal tinha contato com o NEAB, na educação sempre teve contato via secretaria de educação pois tinha uma coordenadoria voltada para a inserção de temática, então tinha bastante relação com essa coordenadoria.*

Esse diálogo entre os diversos grupos está presente nas Diretrizes e ele deve ser constantemente promovido:

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2003, p. 23)

C.A.1 indica que muitas vezes a relação com a comunidade acaba ocorrendo via instituições que estabelece com os grupos da cidade, e que o dialogo muitas vezes acaba sendo burocratizado:

*Então eu acho que interação e dialogo há, mas sempre com as organizações que de alguma maneira são organizações nós trabalhamos. Eu por exemplo diretamente não trabalho com nenhuma organização que se autodenomina do Movimento Negro, do TAC, como eu coordenei o TAC, a primeira ação que eu coordenei, é todo institucional, via Secretarias de Educação, tem participação dos conselhos da comunidade negra da cidade, a gente fez uma articulação com os conselhos até para auxiliar na divulgação, mas diria que é muito pontual, muito burocrático, eu diria, foi pra cumprir um Termo de Ajustamento de Conduta, não foi para consultar as demandas e construir uma agenda coletiva de ação por exemplo, isso acho que não, não na minha coordenação, mas a Petro sim, acho que ela teve esse tipo de ação de trabalhar em conjunto (C.A.1)*

Ou sendo estabelecido com os próprios estudantes dentro da universidade, ou com outras instituições de ensino superior:

*Dialogo acaba sendo com as organizações dos estudantes, dos coletivos, acaba sendo muito com grupos de pesquisas de outras universidades. Há pouco tempo estive na Unicamp, porque eles estão fazendo audiências públicas para o debate de cotas, porque eles estão querendo colocar cotas na graduação, então eu estive lá para apresentar o modelo da UFSCar pra gente conversar um pouco sobre esse processo de implementação. Quais são os desafios? O que a gente tem vivenciado na UFSCar? Quais são os pontos negativos, os pontos positivos, as dificuldades de acompanhamento da política? Parece que esse é um ponto nacional. Assim, são poucas as universidades que têm conseguido fazer o acompanhamento, com dados estatísticos, parece ser um dos grandes desafios desta política de ação afirmativa, a coisa do acompanhamento mais qualitativo. (C.A.1)*

Santos (1999) faz alguns questionamentos que são pertinentes para compreender a relação entre universidade e comunidade, na medida em que a universidade, além de ser procurada pela excelência, passa a ser procurada também pela democracia e igualdade, mas os limites dessa relação deixam alguns conflitos visíveis, conforme aponta o autor:

[...] como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar numa instituição – que é, ela própria uma sociedade de classes – os ideais de democracia e igualdade? Como oferecer aos governados uma educação semelhante à que até aqui foi oferecida aos governantes – sem provocar um excesso de democracia – e, com isso, a sobrecarga de sistema político para além do que é tolerável? Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade (SANTOS, 1999, p. 184).

Ao trazer essa problemática para os objetivos deste trabalho, os seguintes questionamentos são possíveis: será que o conhecimento produzido na universidade no âmbito das relações étnico-raciais é um resultado de partilha entre pesquisadores e utilizadores? Será que os eventos realizados pelos pesquisadores de fato atraem à sociedade e contribuem para a superação do racismo e da discriminação, bem como para a transformação e democratização da sociedade de classes?

C.A.1 destaca o relacionamento que entre universidade-comunidade pode ser estabelecido a partir de cursos de formação de professores:

*Logo que cheguei alguém precisava assumir a coordenação de um Termo de Ajustamento de Conduta, o TAC que foi um curso de formação continuada para 3 mil professores que eu coordenei todos estes anos que estou aqui, praticamente meu tempo todo de NEAB foi consumido na coordenação desse curso, foi um curso muito grande para muitos municípios. Enfim a gente concluiu, tem 3 livros saindo sobre o curso e um dos livros é sobre acompanhamento e avaliação, o impacto é muito grande, a gente não tinha*

*essa noção sem antes observar os dados, então foi muito trabalhoso, ainda está me dando trabalho, os certificados estão lá sendo distribuídos e tem um impacto significativo. Isso pra dizer que minha participação em ação fica muito concentrada nesses cursos de formação e se distancia um pouco da cidade e a gente perde um pouco. (C.A.1)*

Outro aspecto levantado por C.A.1 UFSCar trata da questão da institucionalização do Movimento Negro, durante o período Lula-Dilma:

*Isso acontece muito, por exemplo quando é criada a SECADI a Eliana Cavalleiro, ela era do Geledes e ela é chamada do Geledes para assumir a coordenação de educação e relações étnico-raciais dentro do governo Lula, dentro do SECADI, então de qualquer forma é o Movimento Negro entrando na máquina, se institucionalizando. Quase todas as pessoas, praticamente todos os coordenadores da SECADI eram dos Movimentos sociais, foram chamados de movimentos, então de alguma maneira a gente acaba dialogando com esses movimentos que estão institucionalizado, e acho que menos com movimentos que estão ali por exemplo por exemplo como o Mães de maio*

Domingues (2008) percebe a institucionalização do movimento negro um fenômeno recente e atual. Para o autor, essa é uma tendência crescente, na medida em que os integrantes do movimento estão vinculados a órgãos institucionais do Estado. Para Domingues (2008):

*Isso se materializa na criação de órgãos específicos ou secretarias para tratar das questões raciais nos governos municipais, estaduais e federal. Em São Paulo, tem-se em âmbito municipal a Coordenadoria Especial do Negro (CONE), de 1988; no plano estadual, existe o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, de 1984; e, na esfera federal, tem-se a Fundação Palmares, de 1988, com uma conotação mais cultural. Hodierno, existem órgãos públicos voltados, exclusivamente, para se debruçar sobre as questões ligadas à população negra em todos os 26 Estados do país e no Distrito Federal (DOMINGUES, 2008, p. 109)*

C.A.1 ressalta que há um diálogo menor com os movimentos sociais de base conforme citado acima:

*O Mães de Maio é um movimento de mulheres, são mães, e uma das bandeiras forte é contra a morte de jovens negros, então elas têm uma mobilização muito forte. Ele é nacional, mas a sede é em São Paulo, e a gente queria trazer ela, a Sueli, que é uma das coordenadoras, mas como a gente vai fazer? A gente vai pagar? A gente vai trazer via PPGE, não pode porque ela não é doutora, a CAPES só paga diária pra quem é doutor. Como é que a gente justifica? Então tem o próprio entrave burocrático para você lidar e trabalhar com o movimento social, mas eu diria que é um*

*movimento fortíssimo, que está na ponta fazendo um trabalho de base, mas que a gente tem uma super admiração (C.A.1)*

M.N.3, reforça o que foi refletido por C.A.1, destacando a dificuldade de manter uma relação com a universidade. A instituição fica impossibilitada, por conta da hierarquia, de trazer aqueles que estão nos movimentos de base para dialogar com a comunidade acadêmica

*Pra gente poder quebrar isso tem que a alta cúpula da universidade querer também, porque como eu vou atuar dentro da universidade, eu sem diploma, sem pós-graduação, como é que vou atuar dentro da universidade? Se não for um professor de lá, um reitor de lá, uma pessoa de lá que tenha força pra me contratar pra trabalhar, eu não consigo simplesmente chegar lá dentro da universidade, cair de paraquedas, e falar eu vou dar uma formação para vocês. Então a gente precisa unir forças e eu preciso que pessoas da periferia sejam juízes, metalúrgico, médico, farmacêutica, advogada, gente que entende o que a gente precisa (M.N.3)*

Compreende-se a partir do diálogo estabelecido com os entrevistados que a relação universidade e comunidade é construída mais profundamente por iniciativas pessoais e não por políticas próprias da universidade:

*A lei 10639, eles são obrigados a nos ensinar como aplicar a lei 10639. Sim, mas não, porque eles nunca aprenderam, porque é uma lei nova, é uma obrigação nova. O Estado obriga, mas não lhe dá ferramentas, foi aí onde a gente se conheceu, porque o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFSCar correu para dar a formação, a professora correu atrás para poder dar essa formação, porque tinha verba lá, então se o professor da universidade não vai atrás, ele não faz a diferença. Esse curso só aconteceu porque a galera do NEAB foi atrás, fuçar, para exigir os nossos direitos e foi aí que entrou o TAC, Termo de Aplicação a Conduta, pra poder os professores da rede aplicarem a lei 10639, Foi aí quando eu entrei, foi quando o meu saber, que eu construí junto com os mestres e mestras da cultura tradicional, o povo que muitas vezes não sabia nem assinar o nome é que fui chamado pra trabalhar, pra fazer tudo isso, porque até então não precisava ser formado para dar esse curso, a priori era todo mundo da pós-graduação só eu que não era da pós eu era o único que não tinha formação acadêmica. A grande maioria das pessoas era da pós, era um dos pré-requisitos para ser formador (M.N.3)*

C.A.2 traz indícios para concluir que as relações são estabelecidas a partir de iniciativas particulares:

*Muito por iniciativas, de grupos de professores. Por que a universidade é quem? É esse conjunto de grupos de professores, quando nós somos procurados, por algum movimento a gente tenta encaminhar para quem a gente acha que eles vão ter uma maior recepção, quem trabalha com aquela*

*área, que pode ajudar, vamos supor que chegasse aqui e grupo do movimento negro a gente encaminharia para o NEAB. Os contatos se fazem pela própria relação das pessoas e também porque essas pessoas (esses professores e alunos) também estão atuando junto aos movimentos e é daí que nasce. A universidade é um conjunto de professores. E enquanto gestão, nós sempre entendemos que isso era muito importante, e que a universidade não deveria ser uma coisa pra elite, ela não pode ser meritocrática por si só, primeiro ela precisa colocar as pessoas com as mesmas chances de competir (C.A.2)*

No entanto, apesar de estas relações acontecerem, C.A.2 destaca que muitas vezes a universidade não se articula com a comunidade “(...)essa é uma reclamação grande que as vezes a população tem da gente, faz a pesquisa, naquela hora e não volta, não leva aquilo, pra que a pesquisa? Que história é essa?”. M.N. 3 alega que muitas vezes a comunidade não se sente pertencente e que há uma separação que acaba segregando os dois segmentos, Ele relata a felicidade de uma de suas alunas ao tocar na banda em um festival de Filosofia que aconteceu na universidade:

*Aí essa minha aluna, a gente foi lá o show foi ótimo, o povo da universidade curtindo, todo mundo adorando e eles se sentindo o que realmente são, músicos e musicistas, terminou a apresentação a gente tomou um lanche, fizemos um arrastão, saímos do palquinho tocando até o lugar onde o ônibus estava encostado, vindo arrastado em cortejo mesmo. Foi a primeira vez que essa turma pôs o pé dentro da universidade. Como é que você quer que uma pessoa que está no colegial, entre, vá fazer um vestibular, entre pelo sistema de cotas ou enfim como seja, entre dentro da universidade se ela nunca nem pisou lá na vida, e cai de paraquedas num mundo totalmente diferente. Como é a reação da cabeça dessa pessoa quando ela consegue chegar lá? (M.N.3)*

Após a participação nessa apresentação a aluna comenta com ele:

*A minha aluna depois da apresentação olhou pra mim e disse pra mim: é professor agora vale a pena estudar para vir para a universidade, Dani sabia que você é uma pessoa negra e você tem o direito de vir estudar pelo sistema de cotas? Não professor, não sei nem o que é isso, é assim que se gera a separação entre academia e comunidade (M.N.3)*

Para M.N.3 isso acontece porque quando a pessoa se sente parte daquilo, se sente “empoderado”, o indivíduo poderá usufruir. Além disto, percebe que há uma segregação espacial também, pois relata um dos casos que aconteceu com ele durante uma formação que estava oferecendo no curso do TAC:

*Enquanto estava na universidade, com a equipe de formação do TAC, para as relações étnico-raciais. Eu estou lá dando aula na universidade, de noite, e deixei a porta da nossa sala entreaberta, começamos a atividade e todos batendo palma, chega um professor, mete os pés e diz “vocês estão atrapalhando a minha aula, eu estou dando aula teórica, vocês estão me atrapalhando” Não deu tempo nem de eu responder, nem de eu pedir desculpa nem nada, a sala toda ficou passada. Está vendo, o que é o que a gente tanto conversa aqui, se esse bendito professor estivesse encontrado lá um senhor, de óculos, vestido de terno e gravata, com a barba feita, com o cabelo bem cortado, ele agiria dessa forma? Não chega lá e encontra um menino, falando com o meu sotaque, cabeludo, malvestido, barbudo, batendo palma. Aquele espaço é o espaço da universidade, não é um espaço para fazer bagunça, só que não, a gente estava tendo aula para a educação das relações étnico-raciais, e sociais também, porque o processo racial vem atrelado ao social, está junto, anda junto o tempo todo e um se confunde com o outro o tempo todo, dependendo da situação. Então é muito delicado e muito profundo, esse processo porque ele nasce quando a universidade nasce, quando a universidade nasceu no Brasil nasceu para todo mundo? (M.N.3)*

Para M.N.3, a universidade ainda está bastante distante da comunidade, uma vez que essa comunidade não se vê pertencente àquele lugar:

*O fato da população não acessar os programas de extensão da universidade é porque existem muros imaginários, que faz com que eu não me ache pertencente àquele lugar, então, embora aquele lugar tenha várias coisas que vai me ajudar, que vai me fazer bem, e que é meu por direito, eu nem sei que existe, como é que eu vou acessar se eu nem sei que existe? Se eu não sei que ali eu posso ir? Se eu não sei que ali eu posso gerar renda? Veja eu que sou professor, sou músico, sou pai, que tenho 4 filhos, que já estou rodado num trecho, que já viajei o mundo todo, me vejo numa situação dessa, me perguntando vou ou não vou e depois que decido ir que vou me vejo, porque não pensei nisso antes? Por que eu não fiz isso antes? Eu não fiz a ligação eu não dei aula pela UFSCar, eu não dei aula pela UNIARA, pela UNICASTELO, na PUC, não sei onde, então por que eu nunca fui na universidade que fica na cidade da minha esposa? Por que eu nunca fui? Fico lá sem fazer nada. Porque eu sou preto, periférico, sou nordestino, porque eu nunca tive acesso à universidade não foi porque eu não quis, eu queria, foi, eu tentei, mas não me adaptei.*

Embora haja um movimento de valorização das relações étnico-raciais no país, de um currículo mais amplo, a universidade ainda está de certa forma distante conforme aponta C.A.1 em uma pesquisa feita:

*Então a gente queria avaliar nesse projeto de pesquisa em que medida a política de Ações Afirmativas impacta ou muda a extensão universitária, e os temas de pesquisa, e os currículos do ensino superior, mas a gente escolheu alguns currículos, a gente analisou a Pedagogia, a Engenharia Civil e a gente foi pegando das diferentes áreas de conhecimento e como era*

*uma pesquisa comparativa, a gente fez com universidades do Nordeste, Norte, tinha representação de todas as regiões a gente escolheu cursos que eram comuns nas universidades. A gente percebeu que há uma mudança, há um aumento pós-ação afirmativa voltada para a temática, mas ela ainda está concentrada em professores que já pesquisavam a temática. Então digamos toda indicação dos documentos normativos para que houvesse uma mudança na política de extensão, ainda vem caminhando lentamente (C.A.1)*

Percebe-se que apesar de haver indícios de mudanças a temática étnico-racial ainda acaba sendo trabalhada por aqueles professores que já são da área e que se envolvem com movimentos, sindicatos, partidos políticos. Para o M.N.3, a política de Ação Afirmativa não terá sentido se a universidade não rever as suas próprias ações e começar a considerar a construção de aprendizagem:

*Eu acredito que a construção de aprendizagem é 24 horas por dia, ela não para, nem quando você está dormindo, nem quando você está acordado, absolutamente tudo é construir aprendizagem. Quando esse pensamento chegar aos grandes dirigentes, reitores, professores de universidade, eu acredito que muita coisa vai mudar e acredito que esse é um caminho para a gente acabar com a segregação entre universidade e população, entre escolas e população sabe, por que a família não está dentro da escola também? Por que a escola não está dentro da minha família? Por que está tão segregado e separado, porque foi criado assim, se a escola fosse criada para ser libertadora, não enfileirava a gente, se a universidade fosse criada para ser libertadora tinha dado formação para todo o povo que era escravizado quando a universidade foi criada no Brasil, não foi não é. Existem políticas afirmativas muito recentes no Brasil que inseriu uma grande parcela da população negra, indígena de baixa renda agora, depois de quantos anos que a universidade existe, e que vamos perder provavelmente. E por que você não vai pra universidade? Eu já luto pela universidade de outro jeito, eu não preciso passar pelo TCC, eu não preciso mais passar por tudo isso, inclusive porque eu preciso trabalhar para manter minha família. Mas posso e consigo ajudar a universidade de outras formas, dando formação para as pessoas que quiserem, fazendo trabalho de base na periferia ou em qualquer lugar do mundo que for chamado, dando formação para as pessoas que vão entrar lá depois com pensamento diferente*

MN.3 relata uma das conversas que teve com um estudante indígena e diz que percebeu a importância das minorias políticas pertencerem a esses espaços institucionalizados:

*Sempre fui muito invocado, tenho uma visão de que eu levo o conhecimento do meu povo dentro da universidade para poder somar, para poder mudar isso. Você me fez olhar de uma forma diferente que até então eu não enxergava isso. Essa sabedoria tem que ser valorizada, porque quando você chega dentro da universidade, você já tem uma vida toda de construção de aprendizagem, você não chega um aluno sem luz, você não chega um saco*

*vazio que a universidade tem pra te dar, e aí o que a universidade faz com isso? Joga fora, não aproveita, não olha (M.N.3)*

A presença de estudantes de diferentes culturas na universidade é compreendida por documentos da universidade como sendo algo fundamental para a democratização de acesso e de conhecimentos da instituição:

Os estudantes indígenas, africanos, hispânicos, e de origem rural podem ser entendidos como mediadores entre culturas: conhecedores de culturas distintas, eles compreendem o capital cultural de cada uma delas; daí podem emergir questões referentes à educação, dado o desafio da tradução intercultural que enfrentam esses estudantes, assim como professores e colegas não indígenas, não-africanos, não-hispânicos, não-rurais no processo de integração ao universo acadêmico. (UFSCAR, 2015, p. 11)

Considera-se a relação entre universidade e comunidade extremamente importante para o avanço na transformação social. No entanto, é importante destacar quais são os aspectos dessa relação, uma vez que muitas vezes a universidade dialoga com a comunidade por meio de diferentes locais, tais como a iniciativa privada, órgãos públicos, ONG's, movimento sociais. Este trabalho concebe a importância do diálogo com o movimento social, uma vez que esse historicamente apresenta demandas que contribuem para a transformação da sociedade de uma maneira geral, diferentemente de dialogar com a iniciativa privada, que não possibilita a socialização dos recursos.

O diálogo com o movimento social poderia possibilitar uma contribuição maior para a transformação da sociedade. No entanto, percebem-se alguns limites presentes nessa relação, uma vez que o diálogo acaba ocorrendo apenas com alguns grupos, via a instituição e um diálogo mais burocratizado, ou por meio de cursos de formação de professores, do diálogo ocorrendo com os estudantes dentro da própria universidade. Apontou-se ainda a própria segregação e o não-pertencimento que a comunidade externa tem em relação à universidade, pois considera-se que não há um retorno, não há reciprocidade, ocasionado muitas vezes pela própria instituição que vai fazer a pesquisa, mas não retorna com os resultados.

Embora haja avanços na relação universidade e comunidade, a instituição ainda precisa olhar de uma maneira mais atenta para a comunidade externa, principalmente para aqueles que estão desamparados pelo Estado. Considerar isso não implica substituir o papel do Estado, mas possibilitar que a própria comunidade externa se atente para os limites do papel do Estado e busque a transformação social.

#### 4.4 A concepção de extensão universitária

Ao longo da história da universidade, foi possível perceber o papel complexo que ocupou a função da extensão, bem como os seus debates sobre a sua concepção e seu lugar nas funções. Segundo Villar (2010), a extensão possui duas principais concepções, a primeira sendo considerada assistencialista, e a segunda é a de não efetivar suas ações, sendo feitas de maneira isolada. Essa concepção predomina nas universidades.

Além dessas concepções predominantes, é fundamental considerar as dificuldades que a própria universidade enfrenta ao disputar espaço com o sistema neoliberal o qual exige da instituição que atenda às demandas do mercado e abandone o compromisso com as áreas sociais, como educação, saúde, lazer (VILLAR, 2010).

Esse debate irá permear a fala dos entrevistados e de que maneira eles percebem a extensão universitária.

Para C.A.1, a extensão universitária:

*A maneira eu entendo que é a extensão que confere a universidade pública o grande diferencial da universidade pública para outras instituições de ensino superior, é ela que garante ou deveria garantir que a produção do conhecimento que a gente tem aqui. É de fato um conhecimento que deve de alguma maneira responder àquilo que nós temos na realidade social fora da bolha universidade. [...] a política de extensão como um dos principais eixos de ação da universidade pública, um dos principais diferenciais das instituições públicas para as instituições privadas e ela deveria ser na verdade nosso ponto de partida para a produção do conhecimento, para a produção das nossas ações e ao mesmo tempo a gente deveria produzir pesquisa para responder os anseios colocados na extensão. Esse seria o ideal de como eu penso a extensão (C.A.1)*

Para Santos (2004)

A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; com unidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade geral como destinatária. (SANTOS, 2004, p. 54)

É importante ressaltar que os objetivos da extensão pública devem envolver socialização de conhecimentos que foram produzidos na academia que são tanto os científicos tecnológicos, quanto os saberes artísticos e filosóficos. De acordo com Maciel (2010), é

importante que a universidade seja um local que se preocupe com a mediação com a comunidade a partir da interação dialógica, que possua uma relação autônoma bem como crítico-propositiva em relação à extensão com as políticas públicas.

Sendo assim, é importante que a universidade escute, atenda e dialogue com a sociedade e contribua para melhorar as demandas daqueles que estão marginalizados na nossa sociedade. Um dos objetivos da universidade seria contribuir para que as pessoas se desenvolvam conscientizadas e críticas. É fundamental a implementação de projetos com esses temas prioritários.

C.A.1 exemplifica sua fala ao refletir sobre um projeto que foi desenvolvido:

*A gente até concluiu um projeto de pesquisa que se chama “ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da educação das relações étnico-raciais”, todos os documentos normativos da política de ações afirmativas, até porque se você for lá ver no voto da constitucionalidade das cotas do Levandowisky, quando ele faz a defesa da constitucionalidade, um dos eixos da defesa é a política extensão e a política de pesquisa, ou seja, a universidade não pode ser mais universidade se ela continuar construindo conhecimento por um grupo para um grupo. Então a gente queria avaliar nesse projeto de pesquisa em que medida a política de ações afirmativas impacta ou muda a extensão universitária, e os temas de pesquisa, e os currículos do ensino superior, mas a gente escolheu alguns currículos. A gente analisou a pedagogia, a engenharia civil e a gente foi pegando das diferentes áreas de conhecimento e como era uma pesquisa comparativa, a gente fez com universidades do Nordeste, Norte, tinha representação de todas as regiões. A gente escolheu cursos que eram comuns nas universidades. A gente percebeu que há uma mudança, há um aumento pós-ação afirmativa voltada para a temática, mas ela ainda está concentrada em professores que já pesquisavam a temática. Então digamos toda indicação dos documentos normativos para que houvesse uma mudança na política de extensão, ainda vem caminhando lentamente (C.A.1)*

Em relação às atividades de extensão desenvolvidas pela UFSCar, o participante aponta que:

*Essa é algo que não vou poder te falar porque eu não participei de nenhuma delas além do TAC, pra mim não surte efeito nenhum, porque mesmo tendo contato com a universidade com pessoas que estudam lá, eu não sabia que eu poderia fazer uma especialização dentro da universidade. A única coisa que eu sabia lá é que tem o paulistinha que oferece futebol para as crianças, mais nada mesmo. Inclusive eu estou bem-disposto pra contribuir que isso mude, se tiver algum projeto de extensão que queira me chamar, que queira me contratar, porque precisa. (M.N.3)*

Destaca também a questão do espaço geográfico da universidade e de ser de difícil acesso:

*A universidade é um local de difícil acesso, os ônibus não são tão legais é uma coisa que dificulta mais ainda pra turma chegar lá, eu dava aula pra turma de noite começava com 40 e terminava com 10, n formação de professores porque pra chegar lá de noite, sair de lá sem carro, para quem tinha carro beleza, quem não tinha, ou esquematizava carona ou não fazia curso mais, porque como é que vai voltar pra casa as 10 da noite, porque é um lugar um inóspito e vulnerável que você fica em situação de risco vulnerabilizada, assalto, tentativa de estupor, como já teve vários, quem vai se arriscar a isso? Eu também não iria, se eu não tivesse carro não iria, bike é uma possibilidade (M.N.3)*

Relembra uma outra universidade que a cidade de São Carlos possui e que poderia desenvolver ações de extensão mais efetivas para a população da cidade:

*Mas aí tem a USP, que é na barriga da cidade, por que a USP não faz nada pra comunidade? A única coisa que tem dentro da USP que ainda traz a comunidade é a capoeira Angola, que o grupo Sankofa faz, por que dentro da universidade não tem mais nem o Girafulo? Porque tiraram a sala pra construir outras coisas. Por que não tem maracatu? Por que não tem capoeira? Por que não tem samba? Isso são coisas que vai atrair a população negra. Por que a bateria da escola de samba não da formação em música pras pessoas da comunidade? Em música, em história. As coisas que têm lá eu não fico sabendo e não tenho acesso, e as coisas que têm lá que a gente fica sabendo é quando tem o palquinho, e depois com as crianças pequenas é muito tarde e com eles não dá. Quando fui fazer a apresentação com meus alunos foi à tarde, a família toda foi, meus filhos foram, então até nisso a gente tem que pensar muitas vezes a gente relaciona música com noite, e não é só isso, você pode curtir um show à tarde (M.N.3)*

M.N.3 relata a distância em que a política de extensão está em relação à comunidade, e que muitas vezes tem dificuldade em cumprir o papel de socializar os conhecimentos produzidos, bem como ouvir as demandas. Percebe-se que extensão é entendida como arrecadação de recursos extra-orçamentários (SANTOS, 2004), o que pode acabar contribuindo para uma privatização discreta da universidade pública. Para Leher (2003):

*ainda nos dias de hoje, as políticas e práticas de extensão não equacionaram devidamente o problema levantado por Freire em “Extensão ou comunicação?” 2 sobre a direção do vetor do conhecimento entre a universidade e os ‘beneficiários’ da extensão. Com efeito, ainda são recorrentes as práticas extensionistas que hierarquizam os saberes e são compreendidas como unidimensionais entre o conhecimento elaborado na universidade e os conhecimentos advindos das práticas sociais dos povos (LEHER, 2015, p. 2)*

C.A.3 aponta que ele participou de algumas atividades feitas pela universidade:

*A semana africana eu já participei, dei aulas por 2 anos, eu e a minha companheira, só que não foi aqui na federal, foi no SESC, foi num domingo e foi entorno de 80 alunos e foram dois anos. Fiz uma oficina aqui também dentro do Florestan, fui convidado, foi muito legal, foi aberta ao público, veio gente de Rio Claro, de Minas. E é muito importante essa semana porque muitos negros não sabem que tem africanos aqui, até a minha mãe não sabe, e minha mãe é antiga na cidade, então está começando a abrir a visão do pessoal de que os africanos podem estar junto com a gente. Então esse projeto deles, nunca pode terminar, então a gente apoia. Eles já vêm com o projeto pronto e só falam para mim os dias das aulas, porque é mais os africanos que montam (C.A.3)*

Além disto, C.A.3 aponta a dificuldade em fazer atividades culturais dentro da universidade para a comunidade são-carlense, o que comprova a perspectiva do participante M.N.3 e:

*Abro o teatro chamo os alunos da universidade e da cidade e dou aula de quarta-feira, não tem apoio nenhum a gente faz de coração a gente faz porque a gente gosta. Nós tentamos fazer uma junção entre flor de maio que é um clube antigos de negro da cidade com a federal, com palestras lá no Flor de Maio, e o pessoal antigo vir aqui contar histórias do negro na cidade, mas o pessoal não quis saber, colocamos no papel, não interessaram. A Petronilha veio até aqui, ela ficava revoltada, o pessoal não abria as portas para nós não, porque poderiam ter mais projetos de extensão, a gente tem professores de teatro, a gente tem professores de dança, e não temos oportunidade, e aqui dentro a gente tem (C.A.3)*

Além de perceber que não há apoio por parte da universidade em relação às atividades culturais:

*o que eu penso é que há muito tempo eles cortaram o auxílio a divulgação da cultura negra aqui na universidade. Na década de 80 nesse mesmo local no departamento de artes que antigamente era setor cultural, a universidade apoiava, apoiou mais ou menos até 90,92, aí cortou tudo, cortou e não deram satisfação para nós. Então esse corte de verba para o Movimento Negro me deixou muito chateado, porque era um grupo chamado Congada e a gente tinha uma grande ajuda. Tinha um espaço pra nós e na universidade né, você não pode terminar um projeto assim sem dar satisfação para ninguém, tinha uma comunidade aqui, então eu espero que a próxima gestão nos ajude a melhorar com mais projeto (C.A.3)*

Já para o C.A.2, a extensão universitária aparece como:

*Nós da UFSCar temos uma das concepções mais avançadas do Brasil e aí quando a gente fala de Brasil, a gente pode falar de América Latina. Tem uma coisa curiosa nisso porque você pega nos Estados Unidos a prestação*

*de serviços aparece muito forte no final do século XIX, com os cursos de agropecuária, pecuária, lá aparece muito forte. Na Europa, aparece muito pouco, tem até algumas pessoas que defendem a linha europeia de extensão, e na América do Sul todo, em função do Movimento de Córdoba é que aparece esta linha de extensão forte, da universidade interagindo e ao longo da história sempre houve uma mistura entre a prestação de serviços e a atividade de extensão, sempre houve essa mistura. Muita gente pensa extensão enquanto prestação de serviços e aqui a gente adota uma postura que não, extensão não é prestação de serviços é uma dimensão do ensino e pesquisa, daí a perspectiva da indissociabilidade. Tinha um reitor que falava assim: “eu só faço extensão quando eu ensino, eu só faço extensão quando eu pesquiso, ou eu só faço extensão quando faço atividades artísticos-culturais, e esse é o espírito da coisa, quem escreveu muito sobre isso foi o primeiro pró-reitor nosso (C.A.2)*

É importante discutir que dentro da literatura sobre extensão há um debate entre intelectuais que consideram a extensão universitária como sendo assistencialista, na medida em que a extensão é uma terceira função da universidade e não é incorporada ao ensino e à pesquisa. A função extensão passa a ser responsabilizada pelo local em que a universidade vai intervir junto à sociedade, justificada pelo argumento de “compromisso social”, o que para alguns autores é substituir a ação do governo.

A partir das ideias de Jezine (2004), essa concepção de extensão refere-se à influência que o modelo de extensão americana exerce sob a universidade brasileira. Essa concepção funciona sob a forma cooperativa e é incorporada na universidade com cursos práticos, conferências, serviços técnicos e assistenciais. Dessa maneira a prestação de serviços, que é uma das atividades próprias da extensão pretendendo promover a integração entre universidade e comunidade, é incluída como uma função da extensão na universidade. Ainda de acordo com Jezine, esta função acaba constituindo espaços que:

[...] agregam diversas e diferentes ações, criando a idéia de multiversidade, que inclui variedade de ações, desenvolvimento da ciência aplicada e participação nos problemas regionais, de modo que as raízes da extensão ainda fertilizam a prática atual extensionista, em que se estabelece como prioridade, a busca de solução para os problemas sociais e a relação universidade e sociedade tende a ser unívoca, girando em torno do “atendimento de necessidades sociais emergentes”, como fica patente na análise de algumas universidades públicas federais através dos seus programas, atividades e eventos organizados, que atendem carentes e desempregados, promovendo cursos profissionalizantes, assistência técnica e serviços assistenciais. (JEZINE, 2004, p. 2)

C.A.3 argumenta que a extensão não deve ser assistencialista e defende a “abertura” da universidade para o setor industrial:

*Quando você começa a fazer projeto junto, e aí a gente começa a fazer diferentes coisas a gente pensa muito em extensão para pobre o que eu acho que é um equívoco. A extensão é pra pobre, sim, tem que se voltar para as classes sociais carentes, mais a extensão também ocorre com os setores produtivos, setor industrial o pessoal das engenharias faz muitos trabalhos. Toda essa discussão que se fala da inovação vem de uma perspectiva de uma maior interação entre a universidade e o setor industrial, para que se produza inovação. Então, a gente sempre precisa estar olhando para tudo, mesma coisa na área de saúde, que é uma área superdelicada, o risco de você cair num assistencialismo é muito grande. A universidade tem que atender, tem que estar engajada, fazer parte do sus, mas as atividades que ela faz são para a formação de seus alunos, ela forma alunos, ela auxilia projetos de pesquisa (C.A.2)*

Essa é uma perspectiva combatida por alguns autores, que defendem sobretudo que a universidade deveria produzir um conhecimento voltado para as camadas populares da sociedade. Segundo Sanchez (1996), a universidade apresenta um “compromisso histórico” com os setores produtivos. Por isso tem a necessidade de olhar e fortalecer programas que atendam setores excluídos da sociedade bem como desenvolver políticas que tenham mais independência em relação ao governo.

*E extensão nossa, enfatiza muito isso, as perguntas que são feitas são sempre neste sentido: o que ganha os alunos? O que ganha a área? Se você vai ganhar dinheiro com isso ou não é outra coisa. Mas a primeira pergunta é: o que que se ganha com isso. Eu estou me lembrando aqui e você tinha falado com o Valter, nós chegamos a ter um termo de Ajuste de conduta, para a oferta do curso de relações étnico-raciais, para formar os professores nas escolas, etc., não é o papel da universidade? Se a gente produz conhecimento nessa área, não tem com a ênfase que tinha antes, depois de tudo o que veio para dar o golpe, acabaram as secretarias que apoiavam esse tipo de projeto, é uma situação muito delicada. Eu insisto muito nisso, de a gente ter a extensão da forma como a gente concebe, que eu acho que isso é muito importante pois faz a diferença (C.A.2)*

Há uma tendência de mercantilização da universidade na qual a relação com a comunidade é considerada via setores produtivos. Para Leher (2003), é fundamental compreender que:

As instituições de pesquisa, as universidades, as escolas e os hospitais ainda estão enquadrados na moldura neoliberal e somente por meio de análise teórica rigorosa articulada à ação política organizada dos movimentos sociais será possível vislumbrar uma refundação do Estado como esfera pública. É, portanto, uma história em aberto (LEHER, 2003, p. 30)

Para Leher (2003), é preciso estar atento às políticas de reforma propostas pelo Estado capitalista, por isso a necessidade de dialogar e articular-se com movimentos sociais organizados:

Em suma, toda a política de reforma das atribuições do Estado na área educacional contribui para a mercantilização da educação. E o pior: em função da condição capitalista dependente, as assimetrias entre centro e periferias deformarão de modo incorrigível o perfil das universidades e dos centros de pesquisa (pelo menos em uma escala de tempo contada em termos geracionais), transformando-os em centros de ensino e locais de adequação de pacotes tecnológicos obsoletos. Com isso, o Estado será moldado de modo que a mesma política do Império seja restabelecida quase dois séculos mais tarde: ao povo, bastam as primeiras letras (LEHER, 2003, p. 46/47).

### C.A.2 acrescenta

*A extensão não traz dinheiro para a universidade e vem um dinheiro que é para fazer um projeto, o que você pode ter são encomendas, uma pesquisa contratada não deixa de ser um projeto de extensão. E eu acho que a universidade deve interagir com o setor produtivo, mas eu acho que deve interagir com tudo.*

*A UFSCar é uma das poucas universidades em que os projetos de extensão, tanto do setor produtivo, quanto das outras áreas, passa pela reitoria. Nas demais. Em outras universidades as pessoas já fazem o contato direto com a Fundação de Apoio e os projetos vão, a universidade nem tem conhecimento destes projetos. Nós um projeto para chegar na Fundação de Apoio tem que ser aprovado pela na universidade, tem que ser aprovado pelo Conselho de extensão senão ele não entra na Fundação de Apoio e depois ele é analisado. Claro que nós temos muitas coisas, a gente oferece muitos cursos de especialização, muitos destes cursos são oferecidos pois os professores querem ganhar mais (C.A.3)*

Em contraposição a essa perspectiva de que a universidade deve interagir com “todos” os setores, Sanchez (1996) aponta que esses compromissos com os interesses do desenvolvimento industrial e com os programas governamentais continuam influenciando a política de extensão. Por isso existe a necessidade de fortalecer programas para dialogar mais com a classe trabalhadora de maneira não assistencialista, uma vez que se considera que há um conhecimento superior à outro, e que os indivíduos são passivos desconhecendo os sujeitos (BUFFA & CANALLES, 2007)

Em teoria, a extensão universitária deveria estabelecer o relacionamento entre conhecimento popular e conhecimento científico. No entanto, na prática muitas vezes é uma atividade complementar para a aprendizagem dos alunos; ou uma prática de assistencialismo (BUFFA & CANALES, 2007). Muitas vezes, os indivíduos que estão na universidade “esquecem que é essa sociedade que mantém as universidades públicas por meio de impostos, não havendo a prestação de serviço” (SAVIANI, 1981).

#### 4.5 Contribuições da universidade para a luta do Movimento Negro

Considerar as demandas dos movimentos sociais traz impactos para as pesquisas da universidade conforme os entrevistados refletem abaixo. Os resultados podem contribuir para uma sociedade que considere e valorize o negro enquanto construtor e agente de sua própria história, além de romper com estereótipos e estigmas que foram construídos ao longo dos anos da comunidade negra.

C.A.1 mostra que muito do que os pesquisadores da universidade pesquisam faz parte das demandas do próprio Movimento Negro:

*Uma outra história que a gente está resgatando que eu também não conheço por completo são os acervos que o NEAB, tem na UEIM, boa parte da história da escravidão em São Carlos está guardada na UEIM um trabalho feito pelo professor Alvaro Risoli que é um dos fundadores do NEAB e a gente está resgatando o trabalho dele por conta da comissão da OAB sobre a verdade da escravidão, a gente está resgatando o trabalho dele a gente vai tentar publicar em livro o trabalho dele. Mas ele tenta mostrar como São Carlos foi uma das cidades que não só houve um tráfico de escravizados pra cá, como era um polo de compra e venda de escravos e ele tem tudo isso documentado, tá tudo na UEIM o que a Petro conta é que esses documentos, toda essa pesquisa começou a ser feita por uma demanda de grupos, mas eu não vou saber que grupos, que pessoas, mas ele estava até contando semana passada que este não era o tema de pesquisa dele, ele começa a fazer essa pesquisa porque há uma indagação, uma solicitação que a UFSCar comece a juntar documentos, até as próprias fazendas documente melhor sobre a escravidão na cidade. Todos esse acervo, acho que é resultado desse processo (C.A.1)*

Considera as diretrizes um grande avanço para a luta do Movimento Negro:

*Agora sem dúvida o que eu vou conhecer mais, até pelo momento que eu entro na UFSCar é todo processo de discussão e elaboração das Diretrizes, todo esse processo foi feito aqui, não foi só pela presença da Petronilha, mas os seminários aconteceram aqui, então tem vídeos da ação educativa que mostra as reuniões para a discussão das diretrizes, então isso se eu for pensar em benefício, ou de alguma maneira que considera a luta do Movimento Negro, já que a luta do Movimento Negro é histórica sobre a educação, desde a década de 30 já tinha um Movimento que solicitava a alteração do currículo, a mudança da produção do material didático. Eu acho que isso foi um tempo forte de contribuição do tempo em que estive no NEAB, eu acho que seria esse, eu sei que tem toda uma história das cooperações internacionais e da atuação da professora Joice King nas escolas de São Carlos, uma ação que a Petro fez com a Joice que acho que pode ser entendida como uma ação muito próxima com a comunidade negra da cidade (C.A.1)*

As Diretrizes Curriculares podem ser consideradas uma vitória do Movimento Negro, assim como as ações afirmativas, o que comprova que as demandas do Movimento Negro têm mostrado que há uma luta contínua para transformar as condições de desigualdades econômicas, sociais, culturais no país, bem como o preconceito e a discriminação que apesar de passados quase 120 anos do fim da escravidão ainda persistem. Essas demandas buscam o estabelecimento de políticas públicas que promovam as reparações necessárias bem como a valorização da história e cultura desse povo. De acordo com Aguiar (1998)

ressaltar a relevância dos movimentos sociais que apontam para demandas que transcendam a particularidade de determinados grupos, para a consecução de objetivos de caráter universal. Ou, dito de outra maneira e considerando nosso estudo, seus problemas, que a primeira vista aparecem como demandas específicas, no caso racismo e preconceito, não são problemas só dos negros mas da sociedade como um todo (AGUIAR, 1998, p. 17).

A luta do Movimento Negro só será relevante se envolver todos os grupos sociais contra o racismo, a discriminação, o preconceito, uma vez que essa luta não é só dos negros, mas atinge a sociedade de uma maneira geral, causando desigualdades, econômicas, sociais, culturais. Os movimentos sociais devem articular-se com a sociedade de maneira geral, e não apenas buscar atender a demandas específicas. As lutas dos grupos e organizações não podem desvincular-se da necessidade de transformar a sociedade como um todo.

Uma outra contribuição destacada por C.A.1 foi um levantamento feito acerca das condições da população negra da cidade:

*Uma outra ação que nós fizemos, e aí eu participei ativamente, foi todo o cadastramento das famílias de baixa renda da cidade quando os benefícios do governo federal, bolsa escola, bolsa família, ainda não eram. Era o município que fazia o cadastro da família e isso era feito pela UFSCar. Nós íamos nas casas, fazíamos o cadastramento de família por família, e aí a gente fez todo um recorte dentro dos bolsões de pobreza onde estava a população negra. Quais são as condições de vida na pobreza e da população negra? E isso serviu quando a Roseli começou a organizar o MOVA (Movimento de Alfabetização). A gente passa pra ela o banco de dados da pesquisa, pra ela conseguir localizar todos que tinham conseguido se declarar como analfabetos que tinham surgido deste levantamento que a gente fez. Isso não está diretamente ligado a uma solicitação da população negra da cidade, eu acredito, mas de alguma maneira era uma forma que a gente achava que, bom, se a gente tem dentro da população pobre de São Carlos, porque o recorte era por salário mínimo, renda per capita, essas características, por exemplo, a população negra estava mais na informalidade no que diz respeito ao trabalho, ou a população negra é mais analfabeta, tem menos acesso a água, esgoto, ou seja, mesmo nas condições*

*de pobreza há uma diferença racial na cidade. Então a gente tentou mostrar isso, quais são as condições de vida da condição de vida, pobre e negra da cidade de São Carlos. Isso foi uma pesquisa originada de uma ação de extensão que é de cadastramento que está no nome da Maria Ines Mancuso, porque era ela coordenadora do NPD, Núcleo de Pesquisa e Documentação e ela que coordenou essa ação, mas deve ser Cadastramento de Famílias do Programa Federal. Ela era coordenadora e eu era bolsista. Foi uma ação bem importante em termos de construção de indicadores sobre a população negra na cidade (C.A.1)*

Estas ações são importantes para construir índices relevantes para a intervenção e transformação nas melhorias das condições da população negra local e nacional. Pesquisas como essas foram desenvolvidas por Hasenbalg (1979), quando por exemplo concluiu que o preconceito e a discriminação assumem uma nova função na sociedade capitalista industrial e não desapareceram, pois por mais que o negro se integre na sociedade capitalista seus problemas não serão superados.

Para Hasenbalg (1979), com o fim da escravidão, o racismo e a discriminação têm uma nova função, tornam-se operacionais, pois são utilizados enquanto critério para a competição e a estruturação de classes. Os negros estavam em regiões menos urbanizadas a partir do ponto de vista do desenvolvimento econômico. Além disso, os negros competiam com os imigrantes brancos, e esses levavam vantagem nos empregos, já em regiões como o Nordeste os negros permanecem no ambiente agrário.

Além desses aspectos, C.A.1 ressalta a importância do conhecimento científico produzido pela universidade:

*A História Geral da África é uma outra ação importantíssima. Ela entra como ação de extensão, mas sem dúvida ela está ligada ao papel da pesquisa, da produção de conhecimento, da produção de uma outra história e ela vai tomar um tempo longuíssimo de ação, do Valter especialmente, ele que coordenou isso, mas de alguma maneira todos nós nos envolvemos de alguma maneira. Eu fiquei conferindo nota de rodapé destes livros, na versão em outra língua e a versão em português, foi um trabalho muito insano, muitas horas, muito tempo de dedicação, mas eu acho que é uma das principais ações dos últimos anos que de alguma maneira atende à demanda do Movimento Negro de novo por uma construção de uma história que contemple a história dos povos da diáspora, que trate a África como um continente que tem história, que tem conhecimento. É que é uma coleção gigantesca, se você tem tempo e se dedica para a leitura de todos os livros você percebe que de fato ínfima, mínimo o conhecimento que a gente tem de quais eram os grupos, de onde vieram, porque em São Paulo a gente vai ter uma composição, porque no norte e nordeste outra. Então, eu acho que História Geral da África vem preencher uma lacuna superimportante de produção de conhecimento, de reconhecimento de uma história do*

*continente africano, mas eu participei nesse sentido, participei muito pontualmente, mas sei que tomou muito tempo do Valter (C.A.1)*

M..N.2 considera as ações da universidade importantes, bem como a importância do conhecimento que ela produz e de intelectuais negros na luta para combater o racismo no país:

*[...]então, a academia é importante, os intelectuais negros são importantes, a produção do conhecimento sobre as questões étnico-raciais é importante para que haja uma ruptura nesse pensamento tradicional escravocrata, racista, e pra que esses novos intelectuais negros produtores do conhecimento sobre a história do povo negro, sobre a história da África, inaugure um novo momento, um momento da verdade, um momento onde os verdadeiros descendentes da escravidão possam contar a sua verdadeira história. Então é isso, um pouquinho nesses 40 minutos de conversa que pode ser traduzidos em 40 anos de luta na cidade do que foi e do que ainda vai ser um desafio maior que vai ser ainda para a geração do meu neto do que é ser negro do que a academia tem que fazer do que esses espaços que o movimento negro construiu junto às universidades junto as academias, essas pessoas que estão buscando entender esse Brasil diferente, esse brasil da diversidade possam construir efetivamente a cidadania pra todos aqueles que efetivamente construíram o país. Então, esse é um pouquinho da minha trajetória, da trajetória da luta racial na cidade.*

Quando a universidade produz esse conhecimento científico, a partir das demandas do Movimento Negro e da comunidade negra de uma maneira geral, há uma contribuição significativa. A contextualização histórica das lutas dos negros no Brasil é importante para compreender como é uma luta necessária para a sociedade em geral e compreender também o quanto os negros foram excluídos historicamente por uma elite dominante branca.

Dessa forma, precisamos combater os preconceitos, o racismo, as discriminações que fazem com que uma minoria se sobreponha à maioria, que torna a sociedade racista, machista, sexista, classista. Compreender que os negros manifestaram e também criaram cultura e formas para sua libertação, que não foram passivos, que não foram apenas catadores de algodão, que foram exímios feitores de joias, trouxeram consigo conhecimentos tecnológicos, como por exemplo, a técnica da metalurgia e as peças de ferro, e também não foram passivos como passam para nós, eles lutaram, e criaram formas de resistência a escravidão. Desenvolveram arte, cultura, entre tantas outras contribuições, conforme se discute abaixo:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições

histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26 acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17).

No entanto, como temos noções parciais sobre os fatos, sobre a história, é difícil superar a aparência dos fenômenos e buscar a essência, a essência da história. Sabemos muito pouco ou quase nada sobre a África ou sobre outros povos, e é preciso lutar contra esta sobreposição de culturas e a valorização de apenas uma, que é a europeia, uma vez que tudo o que vem de lá, é considerado bonito, valorizado, exaltado e todas as outras são vistas apenas como algo “exótico”, mas não são valorizadas, pelo contrário, são estranhas a nós. Para C.A.1:

*Ações contribuem, acho que sim, o problema é que a gente tem poucos mecanismos capazes de como é que a gente pode medir? Para eu fazer essa afirmação com toda a certeza que sim, eu teria que mostrar que as condições de vida da população negra melhoraram, depois das ações que nós desenvolvemos, a gente não sabe, isso é um dos grandes problemas das ações de extensão, eu acho, a gente tem pouca capacidade de acompanhamento e avaliação, a gente vai fazendo e fazendo o TAC é um dos poucos programas que eu vi que a gente teve um desenho de avaliação, de acompanhamento, teve os dados que vai se tornar público, os outros cursos a gente fez a gente não conseguiu, chamavam a gente fazia, a gente foi mudando o curso conforme a avaliação que os professores apresentavam.*

*Eu acho que tem um impacto importante e significativo pelos próprios dados, alguns dados que a gente tem de avaliação, mas acho que a gente poderia estar gerando dados muito mais importantes, principalmente para a cidade, mas a gente não tem condições de fazer por conta de tempo, por capacidade técnica mesmo, o TAC a gente consegue avaliar porque a gente tem uma professora especialista de avaliação e acompanhamento de política que ficou junto com nós esse período (C.A.1)*

É preciso compreender a necessidade da construção de uma sociedade na qual todos têm muito a contribuir e a dizer. É necessário a superação dessa situação em que uma cultura e um povo se sobrepõe a outro devido a preconceitos e, no Brasil, temos de tratar juntos indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus e de asiáticos sem medo das tensões, abertos a nossa diversidade, sem querer ninguém ser o melhor, o superior (SILVA, 2007, p. 502).

Os participantes da pesquisa percebem os limites da universidade na luta por uma sociedade mais justa, mas também percebem os avanços. Para a temática das relações étnico-

raciais, é possível identificar esses avanços, na medida em que a universidade atende a algumas demandas do movimento negro, tais como o resgate de acervos sobre a escravidão; a elaboração das Diretrizes Curriculares contribuindo para que ações políticas possam erradicar o racismo e a discriminação; ou ainda as pesquisas sobre a história do negro no Brasil e na África, possibilitando um outro olhar para o negro e ainda o levantamento sobre as condições do negro em âmbito local e nacional.

Sendo assim, a universidade possui um papel importante na transformação social, mas é fundamental que a instituição dialogue com aqueles que não estão inseridos. A relação deve ser de reciprocidade para que ambos possam construir uma sociedade mais igual, mais justa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo discutir a problemática da relação entre universidade e Movimento Negro, a partir da função da extensão universitária. Procura-se compreender quais foram os avanços e os limites das ações da UFSCar na temática de relações étnico-raciais a partir da percepção de indivíduos da comunidade externa, participantes do Movimento Negro, e indivíduos da comunidade acadêmica, docentes e técnicos.

Ao fazer a análise de dados obtidos a partir das entrevistas, foram destacados elementos que envolviam a relação entre militância e político-partidária, as contribuições e os limites do papel da universidade, a relação entre universidade e comunidade, a concepção de extensão universitária e as contribuições da universidade para o Movimento Negro.

Observou-se a partir das entrevistas a presença constante da importância dos impactos que a político-partidária tem nas ações tanto do Movimento Negro, quanto da universidade, e que dependendo da posição política do governo, que está tanto no âmbito local, quanto nacional vai trazer fortes impactos para as políticas públicas.

Foi possível perceber que ao longo dos anos o Movimento Negro passou por diferentes características, desde o período da escravização, como forma de resistência os quilombos e as revoltas, passando pelo período pós-abolição em que o movimento era “assimilacionista, integracionista, chegando até a fase de igualdade na diferença” (DOMINGUES, 2008).

Os resultados das pesquisas bibliográfica e de campo possibilitaram compreender que há uma relação entre o Movimento Negro e o Estado, em que muitas lideranças estão no interior de secretarias, ou institucionalizadas de alguma maneira. Embora o Estado na sociedade capitalista represente os interesses da classe dominante, a participação de militantes nos governos é considerada importante pelo movimento, uma vez que é possível trazer contribuições para as demandas, tais como políticas de ações-afirmativas, leis que abrangem o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, tal qual a lei 10.639/03, criminalização do racismo e da discriminação racial.

No entanto, os participantes sinalizam que as demandas podem não ser atendidas dependendo da posição política dos governos e isso acaba dificultando o diálogo entre as diversas instâncias. Essa relação pode ser observada nos âmbitos nacionais e locais, uma vez

que as políticas públicas avançam para amenizar as desigualdades, ou retrocedem para trazer ainda mais impactos negativos sob a sociedade.

Um outro aspecto observado por um dos entrevistados foi a relação de candidatos negros na política, por exemplo, vereadores negros na cidade. O entrevistado apontou o distanciamento dos políticos negros em relação às demandas da população negra da cidade. A partir da análise de dados, foi possível perceber que esse problema é também mais abrangente e ocorre em outros lugares, uma vez que muitos políticos negros se candidatam com a justificativa racial, mas se afastam das lutas da comunidade negra de um modo geral, e acabam contribuindo para intensificar ainda mais a desigualdade.

Quanto à percepção por parte dos entrevistados sobre o papel da universidade na sociedade, verificou-se por parte de todos que há limites e avanços do papel da instituição na sociedade. De maneira geral os participantes consideram a universidade fundamental para a transformação social, mas apontam os limites dessa instituição percebendo a sua função dentro de uma sociedade desigual.

A universidade quando dialoga com a comunidade mais carente pode contribuir para a transformação da sociedade, uma vez que a instituição poderá ouvir quais são as demandas propostas pela população, assim como aprender com a comunidade externa e posteriormente socializar os conhecimentos. Um exemplo dessa relação em que a universidade pode cumprir o seu papel na transformação social foi o próprio processo de criação do NEAB, a partir de demandas do Movimento Negro local, em que estudantes, professores e militantes perceberam a necessidade de produzir conhecimento científico que contribuíssem para uma sociedade menos desigual.

Considerar a necessidade de a universidade dialogar mais com a comunidade externa não pressupõe substituir o papel do Estado, pelo contrário, o diálogo é importante inclusive para questionar o próprio Estado afim de implementar políticas públicas que possam alcançar a população, sobretudo a mais carente. Além disso, a universidade pode também, por meio de pesquisas, desconstruir paradigmas que foram implementados ao longo da história, por meio do ensino, da pesquisa e também da extensão.

No entanto, o que se percebe em relação ao papel da universidade são os limites colocados pela própria sociedade capitalista. Não é de interesse daqueles que detêm os meios de produção que a universidade seja de fato livre, autônoma para manter uma relação de reciprocidade e de diálogo com os movimentos sociais, com a classe trabalhadora, com grupos organizados da sociedade e que tenha uma autonomia que responda aos interesses do

mercado. Portanto, a universidade distancia-se daqueles com quem precisava dialogar mais e acaba mantendo relações com a iniciativa privada, ou prestando serviços para órgãos públicos. Este “papel” que a universidade cumpre, pode ser observado tanto a partir da fala dos entrevistados, quanto da revisão bibliográfica, uma vez que a instituição universitária está ligada historicamente aos interesses de uma determinada classe.

Embora a universidade no Brasil tenha “avançado” nos últimos anos, com a consolidação das ações-afirmativas, com a expansão por meio de políticas públicas como o REUNI, um dos entrevistados da comunidade externa apontou que esta “nova” população que chega até a universidade, não tem o seu conhecimento valorizado. Citou como exemplo os indígenas, com quais se percebe que o conhecimento científico proposto pela instituição não leva em consideração a sabedoria daqueles que estão fora dela.

Os participantes da pesquisa consideram a relação entre universidade e comunidade fundamental no avanço das questões sociais. No entanto, foram apontados limites dessa relação, tais como a não articulação entre as duas instâncias, uma vez que a universidade utiliza a comunidade para a pesquisa de campo e não oferece o retorno; a questão da segregação, em que a comunidade não se sente pertencente àquele espaço e que uma relação com maior diálogo poderia trazer mais pertencimento à comunidade; a necessidade e valorização de quem tem diploma, não considerando a sabedoria popular das pessoas que estão na comunidade externa.

O que se observou em relação ao diálogo com a comunidade externa, sobretudo para atender às demandas do Movimento Negro, é que essa relação acontece de maneira restrita a apenas alguns grupos. Para entender essa relação é importante considerar a pluralidade do Movimento Negro, e a UFSCar se relaciona com algumas entidades, e não com aquelas que estão no movimento de base, ou são mais antigas, conforme foi relatado pelos entrevistados. Além disso, fica claro por meio das atividades e dos dados obtidos que o diálogo acaba acontecendo com outras instituições de ensino superior, ou com estudantes dentro da própria universidade, e as atividades feitas são voltadas para cursos de formação de professores.

Um outro apontamento levantado a partir da coleta de dados foi essa relação ser permeada por iniciativas particulares de professores, alunos e técnicos-administrativos. O trabalho com a temática étnico-racial, ou com outras temáticas que trazem contribuições para a sociedade, só vai ser feito por quem tem interesse por essas áreas. Por isso existe a necessidade de estimular cada vez mais o diálogo com a comunidade externa, pois é

necessário que mais pessoas se sensibilizem com temas que devem ser tratados pela instituição.

Em relação à concepção de extensão apontada pelos entrevistados, há uma percepção da necessidade de estimular para que essa função aconteça de uma maneira mais efetiva. Compreende-se que é na extensão que a universidade deveria socializar os saberes, dialogar mais com a comunidade e assim trazer aquilo que a comunidade tem de contribuição para dentro da universidade e fazer desse conhecimento o ponto de partida do próprio ensino e pesquisa.

Percebe-se a compreensão de que é a extensão o que diferencia a universidade pública, que esse é o momento em que os saberes podem confrontar-se e assim a universidade poderá comprometer-se socialmente com as camadas mais populares. Embora, considera-se que esse também deveria ser o papel do ensino e da pesquisa, uma vez que deveriam responder aos anseios da população.

Porém, os participantes da pesquisa da comunidade externa e um da comunidade acadêmica relataram a dificuldade de participar das atividades de extensão, ou até mesmo da falta de conhecimento da realização dessas atividades. As atividades que deveriam estender-se de uma maneira mais ampla para a comunidade externa acabam ficando restritas a um determinado grupo.

Um outro aspecto que apareceu em relação a extensão, foi a abertura por meio desta função para o diálogo com a comunidade, via setores industriais da iniciativa privada. Apenas um entrevistado relatou esse aspecto, mas que traz indícios para compreender um debate atual no qual por meio da extensão há a abertura para o mercado. A universidade acaba reafirmando o seu compromisso com a classe dominante, pois a partir de recursos públicos produz conhecimento científico para que a iniciativa privada possa contribuir ainda mais com a manutenção do capital.

Para ir na contramão das parcerias com a iniciativa privada, é necessário que a universidade em todas as áreas ouça mais as demandas sociais. Na área das relações étnico-raciais, na UFSCar, foi possível perceber avanços para a luta do Movimento Negro, tais como a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o resgate do acervo da história da escravidão na cidade, as pesquisas sobre a condição do negro, e a Coleção História Geral da África, que traz novos conhecimentos sobre esse continente tão estigmatizado.

Apesar de a universidade ter limites na atuação para a transformação social, somente se ela dialogar de uma maneira livre das amarras do mercado conseguirá avanços significativos para a sociedade em geral, e em especial para a população mais pobre. No entanto, infelizmente, durante a realização desse trabalho, o Brasil estava passando por um momento político conturbado, no qual avanços que foram conseguidos por meio de políticas públicas e programas sociais depois de muita luta histórica foram freados. A política neoliberal imposta pelo governo atual tem promovido retrocesso na sociedade brasileira, ampliando as desigualdades sociais e raciais. Isto acarreta a intensificação da precarização e pode trazer prejuízos imensuráveis para as áreas sociais e, conseqüentemente, o povo brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. M. As organizações negras em São Carlos: política e identidade cultural. 1998. 120 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.
- ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA FILHO, W. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fund. Cultural Palmares, 2006. 318 p.
- ALMEIDA, N. V. F. de. et al (org.). Universidade Federal de São Carlos: retratos de uma trajetória 1970-2010. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- BAUER, Carlos; LIMA JARDILINO, José Rubens. “Apontamentos sobre uma História Recente: gêneses e desenvolvimento da Universidade Brasileira. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. N°07, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp-9-36, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. PROEXT - Programa de Extensão Universitária –. Edital Proext 2014 Programa De Extensão Universitária MEC/SESu, 2013
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004
- Buffa, Ester; Pereira Canales, Renata Extensão: meio de comunicação entre universidade e comunidade EccoS Revista Científica, vol. 9, núm. 1, janeiro-junho, 2007, pp. 157-169 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil
- BRISSAC, Sérgio. Os Yoruba do Novo Mundo: religião, etnicidade e nacionalismo negro nos Estados Unidos. Mana [online]. 2012, vol.18, n.3, pp.595-598.
- CAMARGO, Elenita Ferreira Meira. DEMOCRATIZANDO O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UFSCAR – CAMPUS SOROCABA. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba 2011.
- CHARLES, Christophe e VERGER, Jacques. História das universidades. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- CUNHA Jr, Henrique. Textos para o movimento negro. São Paulo, Edicon, 1992.
- CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- \_\_\_\_\_. A universidade crítica. O ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. 2ª edição.
- \_\_\_\_\_. A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora Unesp, 2007

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. Educação & Sociedade, Campinas, vol.25, n.88, p. 01-18, out. 2004.

\_\_\_\_\_. O Ensino Superior no Octênio FHC. Educação & Sociedade, Campinas, vol 25, n. 55, p-14-29, abr.2003.

\_\_\_\_\_. A universidade crítica: o ensino superior na República populista. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: . Acesso em: 14 ago 2008

\_\_\_\_\_. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos, UFS, Dimensões. Vol 21-2008

FAGUNDES, J. Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas. Campinas. Editora UNICAMP, 1986.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade & poder. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

\_\_\_\_\_. A universidade brasileira em busca da sua identidade. Petrópolis. Vozes, 1977

\_\_\_\_\_. Universidade do Brasil: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Inep, 2000. v .1.

\_\_\_\_\_. A Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Inep, 2000. v.2

FERNANDES, Florestan. A Universidade Brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Editora Alfa Omega, 1975

\_\_\_\_\_.A Integração do negro na sociedade de classes. 3 ed. Vol. 1 e 2. São Paulo: Ática, 1978. 478 p.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo , v. 29, n. 1, Junho de 2003 .Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos (as) jovens negros (as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, V. R. Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p 197-213.

GOHN, M. da G.. História dos Movimentos Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995

GUIMARÃES, A. S. A. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (Org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 233-242.

\_\_\_\_\_. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(2): 121-142, novembro de 2001.

HASENBALG, C. A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Patrick Burglin (Trad.). Rio de Janeiro: Graal, 1979. 302 p.

JEZINE, Edineide Mesquita. Mutiversidade e Extensão Universitária. In: FARIA Dóris Santos de. (org.). Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília. UnB, 2001. pp. 127 – 140.

JEZINE, Edineide. Universidade-Sociedade e Extensão Universitária. Construções teórico-metodológicas. GT: Política de Educação Superior / n.11, 21a Reunião Anual, 1998. Disponível em: < www.anped.org.br >. Acesso em 04 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte: – 12 a 15 de setembro de 2004.

LEHER, Roberto. Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. Programação 37ª Reunião Nacional ANPEd Trabalho Encomendado GT11 - Política de Educação Superior 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

\_\_\_\_\_. Reforma do estado: o privado contra o público. Rev. Educação, Saúde e Trabalho, 1(2): 27-51, 2003

MACIEL, L. R.. Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira. Revista do Decanato da Extensão da Universidade Brasileira, Ano 10 nº18, p.17-25, dez. 2010.

MARTINS, Thais Joi. Mobilidade ascendente, identidade e estilos de vida do negro (a) no interior paulista: o caso de São Carlos e Araraquara. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MICHELOTTO, Regina Maria. A liberação do acesso e a extensão como estratégias de democratização da universidade: a experiência da Itália e do Brasil. 1999. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Extensão universitária: terceira atividade? Participação, Brasília, n.10, p. 8-12, nov. 2001.

MENEGHEL, Stela Maria. A crise da universidade moderna no Brasil. Campinas, SP, 2001.

MINOGUE, Kenneth. O Conceito de Universidade. Brasília: Editora da UnB, 1981.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1988

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra. Vozes Ltda., 1999.

\_\_\_\_\_. Fundamentos antropológicos e histórico-jurídicos das políticas de universalização e de diversidade nos sistemas educacionais no mundo contemporâneo. In: SILVÉRIO, V. R. Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban. São Carlos: EdUFSCar, 2009. pp. 171-195

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. In: Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil, Elisa Larkin Nascimento (org). São Paulo: Selo Negro Edições, 2008.

OLIVEIRA, Joana D'arc de. Da senzala para onde? Negros e negras no pós-abolição em São Carlos (1880-1810). Tese (Doutorado). Instituto de Arquitetura e Urbanismo, USP. São Carlos, 2015

OLIVEIRA, Jonas de Paula. Acesso à Educação Superior pelo Enem/SiSU: uma análise da implementação nas Universidades Sul-Mato-Grossenses. / Jonas de Paula Oliveira. – Dourados, MS: UFGD, 2014. 134f.

OTRANTO, Celia Regina. Evolução histórica da construção da nova LDB da educação nacional. Anais do IV Seminário Nacional. HISTEDBR, 1997

PASCHOAL, Casimiro, da Silva. Centro de Cultura Afro-brasileiro Congada de São Carlos. Cad. Pesquisa (63). Nov. 1987. Fundação Carlos Chagas

PINTO, Regina Pahim, O movimento negro em São Paulo: luta e identidade, São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 1993.

PEREIRA, Jordeana Davi; SILVA Sheila, Suely de Sousa; PATRIOTA, Lucia Maria. Políticas sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos. Qualit@s - Revista Eletrônica - ISSN 1677- 4280 – v.5, n;3. Edição Especial.2006

PRADO, Ricardo. Entrevista: Valter Roberto Silvério. Revista Veras, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 3-16, janeiro/junho, 2015. Vol5.n1.ano2015.art207

PRONKO, Marcela Alejandra. Crônica de um fracasso: uma história dos projetos de criação de Universidades do Trabalho no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, vol.20,no.66, abr. 1999.

PONCE, A. Educação e Luta de Classes. 9ª ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados,1989.

RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Bruno de Oliveira. O mo(vi)mento negro no Mato Grosso do Sul: políticas de identidade. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, 2013.

RIBEIRO, Daniella Borges. A autonomia universitária na era da parceria público-privado UNIVERSIDADE E SOCIEDADE #58. ANDES-SN. junho de 2016.

RODRIGUES, T. C. Movimento Negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980- 1990. 2005.113 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROSSATO, Ricardo. Universidade: nove séculos de história. 2.ed. rev.e ampl. Passo Fundo: UPF, 2005.

ROMANO, Roberto; VALENTE, Ivan. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107.

SÃO CARLOS. DECRETO nº 329, 2007 de 3 de setembro de 2007. Institui o regimento interno do conselho municipal da comunidade negra de São Carlos. Diário Oficial, São Carlos, SP, 3 set. 2007.

SANCHEZ, L.H.T.. A extensão universitária: o histórico da experiência da UNICAMP. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.162p

SANFELICE, José Luis. Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964. Campinas. SP: Editora Alínea, 2008.

SANTO, Éder Fernando. O ensino superior no Brasil e os Acordos MEC-USAID: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira. Dissertação (Mestrado em )- Universidade Estadual de Maringá- UEM, Maringá, 2005

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 7º Ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999. 154 p.

\_\_\_\_\_. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, IVAIR AUGUSTO ALVES dos. O movimento negro e o estado: o caso do conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra no governo de São Paulo. Mestrado em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SAVIANI, D. Extensão universitária: uma abordagem não extensionista. Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, n.8, p. 61-73, mar, 1981.

SEMERARO, G. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. Educ. Soc.[online]. 1999, vol.20, n.66, pp. 65-83. ISSN 0101-7330

SILVA, F. C. L. 2007. Universidade e extensão: a pesquisa-ação em um centro universitário. 2008. 266 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção), UFSC. Florianópolis, 2008.

SILVA JR, João dos Reis. A reforma da educação superior dos anos 90: a produção da ciência engajada ao mercado e à produção de um novo pacto social. Sorocaba: Universidade de Sorocaba; São Paulo: PUC/SP (mimeo.).

SILVA JÚNIOR, JOÃO DOS REIS; ANELLI JÚNIOR, LUIZ C ; MANCEBO, DEISE . O lulismo e a mudança da natureza do trabalho docente. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 8, p. 106-118, 2014.

SILVA, P, B, G. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, V. R. Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SGUISSARDI, Valdermar. Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar/ Valdemar Sguissardi. – São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993.

\_\_\_\_\_. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006

SOUSA, Ana Luiza Lima. A História da Extensão Universitária. Campinas: Alinea, 2000. TEIXEIRA, Anísio. Educação para a Democracia: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

SOUZA, Elisabete Gonçalves de. As crises do capital no século xx: o novo cenário das relações de forças entre capital e trabalho. Rede de Estudos do Trabalho Ano III – Número 5, 2009

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998a.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e universidade. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

TRINDADE, Hélió. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. Educação & Sociedade. Campinas, vol.25, n.88, p456-478, out. 2004.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Resolução CoEX/UFSCar N° 02 de 18 de julho de 2013. São Carlos, 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria GR n° 664/99, de 06 de abril de 1999. São Carlos, 1999.

\_\_\_\_\_. Portaria GR N°.220/93 de 20 de maio de 1993. São Carlos, 1993.

\_\_\_\_\_. Plano de Cultura UFSCar (2015 -2017): Integração pela Extensão Universitária. SÃO CARLOS, 2015.

\_\_\_\_\_. Relatório anual de atividades 2003 / Universidade Federal de São Carlos. -- São Carlos: UFSCar, 2004.

\_\_\_\_\_. Relatório anual de atividades 2004 / Universidade Federal de São Carlos. -- São Carlos: UFSCar, 2005

\_\_\_\_\_. Relatório anual de atividades 2005 / Universidade Federal de São Carlos. -- São Carlos: UFSCar, 2006

\_\_\_\_\_. Relatório anual de atividades 2006 / Universidade Federal de São Carlos. -- São Carlos: UFSCar, 2007

\_\_\_\_\_. Relatório anual de atividades 2007 / Universidade Federal de São Carlos. -- São Carlos: UFSCar, 2008.

\_\_\_\_\_. Relatório anual de atividades 2008 Universidade Federal de São Carlos. -- São Carlos: UFSCar, 2009

\_\_\_\_\_. Relatório anual de atividades 2009 / Universidade Federal de São Carlos. -- São Carlos: UFSCar, 2010.

\_\_\_\_\_. Relatório anual de atividades 2010 / Universidade Federal de São Carlos. -- São Carlos: UFSCar, 2011

\_\_\_\_\_. Relatório anual de atividades 2011/ Universidade Federal de São Carlos. -- São Carlos: UFSCar, 2012

\_\_\_\_\_. Relatório anual de atividades 2012/ Universidade Federal de São Carlos. -- São Carlos: UFSCar, 2013

\_\_\_\_\_. Relatório anual de atividades 2013/ Universidade Federal de São Carlos. -- São Carlos: UFSCar, 2014.

VASCONCELOS, Isamara Martins. A federalização do ensino superior no Brasil. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.131 p.

VERENA, Alberti e PEREIRA, Amilcar Araujo. Histórias do Movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007

VILLAR, ANA EUGÊNIA DE VASCONCELOS. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: concepções e ações na UFRN, sob a temática direitos humanos e justiça no período de 2008 a 2010. Dissertação de Mestrado. UFRN, Natal, 2011.

ZILLER, Joana. et al. A Extensão como Forma de Conectar Saberes. In: MAYORGA, Claudia. Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 234-247

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público: comunidade externa

**Pesquisa: MOVIMENTO NEGRO DE SÃO CARLOS E A UFSCAR:** a extensão universitária sobre relações étnico-raciais

Entrevista nº

Data:

Horário:

Local:

COMUNIDADE EXTERNA/MILITANTE MOVIMENTO NEGRO

#### **Em relação à UFSCar:**

- 1- Como você avalia a relação da comunidade negra da cidade de São Carlos com a UFSCar?
- 2- A comunidade negra tem participado de atividades da UFSCar? Se sim, quais? Como se deu a participação?
- 3- Na sua opinião, as atividades da UFSCar dirigidas a população negra contribuem para a luta do Movimento Negro na cidade?
- 4- Como você percebe o papel das atividades que a universidade realiza em relação a temática racial?
- 5- Na sua opinião, quais são as principais atividades desenvolvidas pela UFSCar na temática racial?

## APÊNDICE B

### Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público: docente UFSCar

**Pesquisa: MOVIMENTO NEGRO DE SÃO CARLOS E A UFSCAR:** a extensão universitária sobre relações étnico-raciais

Entrevista nº

Data:

Horário:

Local:

DOCENTE UFSCar

- 1- Qual é a concepção de extensão universitária para a UFSCar?
- 2- Quais são as atividades de extensão que a UFSCar realiza em relação a temática racial?
- 3- Como foi a sua participação na atividade de extensão universitária?
- 4- Na sua percepção, houve interação e diálogo entre a universidade e a comunidade?
- 5- As ações realizadas pela universidade contribuíram para a ideia de formar uma sociedade mais justa e com a superação do racismo?

## **APÊNDICE C**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Resolução 466/2012 do CNS)**

**MOVIMENTO NEGRO DE SÃO CARLOS E A UFSCAR: a extensão universitária  
sobre relações étnico-raciais**

Eu, Danielle Felisberto de Souza, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “MOVIMENTO NEGRO DE SÃO CARLOS E A UFSCAR: a extensão universitária sobre relações étnico-raciais” orientada pela Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Manoel Nelito Matheus Nascimento

Desde as primeiras décadas do século XX, o Movimento Negro tem se organizado na defesa e luta pelos direitos da população negra, no combate ao preconceito e a discriminação raciais. A luta do Movimento Negro envolve a participação em instâncias que por muitos séculos estiveram e ainda estão ausentes, e a universidade é uma destas instâncias, por isso a importância de compreender a relação entre a universidade e o Movimento Negro via extensão universitária.

Você foi selecionado (a) por uma pessoa que trouxe contribuições importantes para a questão racial em São Carlos, SP, cidade onde o estudo será realizado, Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a relação universidade e comunidade.

A primeira entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que

envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (016) 99221-2136 ou procurar o Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do Pesquisador

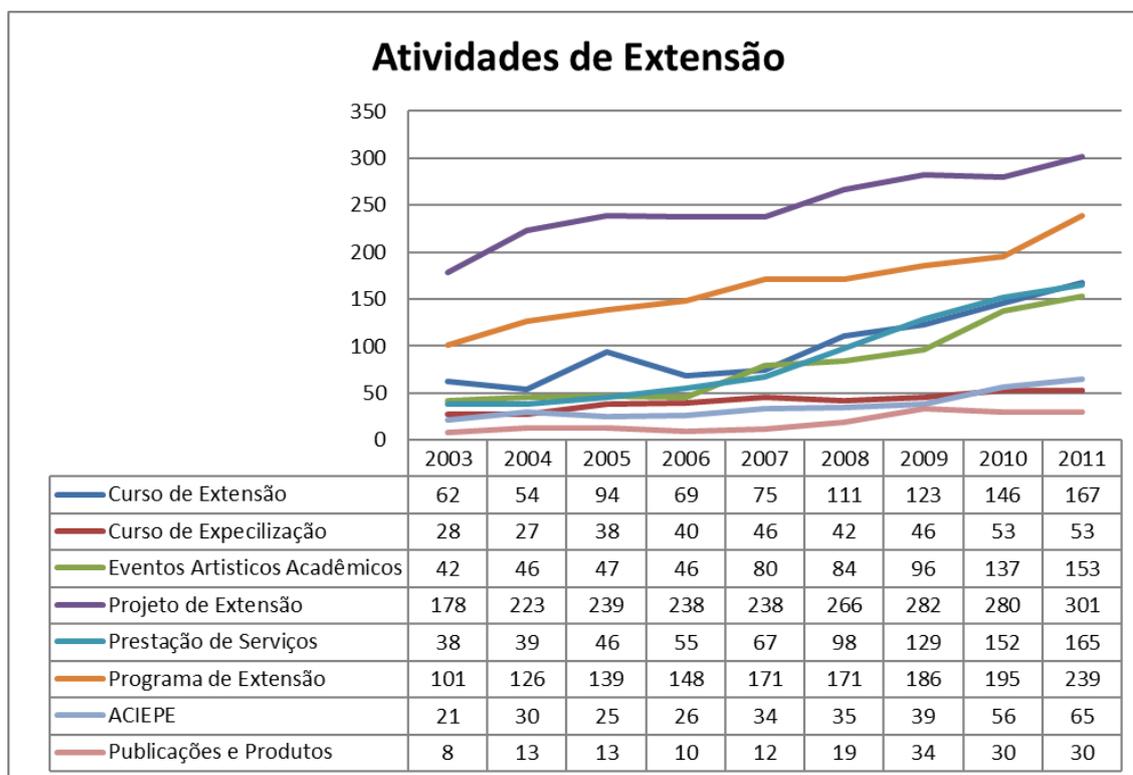
\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## APÊNDICE D

### Atividades de extensão da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar



Fonte: Dados retirados dos relatórios de atividades, com elaboração própria.

O gráfico acima demonstra a evolução das atividades de extensão ao longo dos anos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os documentos apresentam as atividades especificadas até o ano de 2011. Nos anos de 2012 e 2013 não aparecem algumas atividades nos relatórios, por isso não foi possível incluí-los no gráfico. No entanto, é possível perceber que houve um aumento significativo das atividades de extensão da UFSCar ao longo dos anos.

A seguir serão apresentados os dados de envolvimento de pessoas nas atividades de extensão, bem como as parcerias entre a universidade e comunidade, permeadas por relações entre iniciativa privada, ONG's, movimentos sociais e outros.

É importante destacar e apresentar a seguir as conclusões que estão presentes nos Relatórios Anuais de Atividades de Gestão, elaborados pela Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

No ano de 2003, foi possível perceber a partir dos relatórios anteriores um aumento significativo do número de alunos de graduação nas atividades de extensão, que para o relatório deve ser considerada implantação das Atividades de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), a partir do segundo semestre de 2002, que estimulou a participação dos alunos ao atribuir créditos curriculares a estas atividades. Conforme é possível observar na tabela abaixo:

**TABELA 1**

**Envolvimento da comunidade da UFSCar nas Atividades de Extensão**

<b>TIPO DE ATIVIDADE</b>	<b>Nº. de docentes</b>	<b>Nº. de alunos de grad. e pós</b>	<b>Nº. de téc. Admin.</b>
Cursos de Extensão	138	158	34
Cursos de Especialização	286	33	6
Eventos Artísticos/Acadêmicos	92	59	25
Projetos de extensão	442	312	75
Consultorias, assessorias, prestação de serviço, sistemas de informação etc.)	68	31	15
Programas de extensão	440	109	28
ACIEPE	47	290	-
Publicações e produtos	17	5	4
<b>TOTAL (respostas múltiplas)</b>	<b>1530</b>	<b>997</b>	<b>187</b>

Fonte: Relatório Anual de Atividades, UFSCar, 2004.

No ano de 2003, a universidade fez as 401 parcerias com a comunidade externa sendo elas:

- 222 com empresas ou órgãos privados;
- 37 com órgãos públicos;
- 19 com movimentos sociais organizados;
- 23 com outros tipos de organizações.

No que diz respeito à participação de pessoas no ano de 2004 houve aumento em relação a participação dos estudantes, mas a participação de docentes e técnicos administrativos manteve-se estável:

**TABELA 2****Envolvimento da comunidade da UFSCar nas Atividades de Extensão**

<b>TIPO DE ATIVIDADE</b>	<b>Nº. de docentes</b>	<b>Nº. de alunos de grad. e pós</b>	<b>Nº. de téc. Admin.</b>
Cursos de Extensão	104	77	4
Cursos de Especialização	285	30	6
Eventos Artísticos/Acadêmicos	90	89	17
Projetos de extensão	351	317	92
Consultorias, assessorias, prestação de serviço, sistemas de informação etc.	73	26	11
Programas de extensão	481	155	48
ACIEPEs	54	361	3
Publicações e produtos	19	13	6
<b>TOTAL (respostas múltiplas)</b>	<b>1457</b>	<b>1068</b>	<b>187</b>

Fonte: Relatório Anual de Atividades, UFSCar, 2005.

Há um contingente alto de pessoas envolvidas nestas ações de extensão:

O público atingido é muito variado e muito difícil de quantificar: desde idosos até crianças e adolescentes. Algumas atividades têm como público-alvo a própria comunidade interna da UFSCar (professores, funcionários e estudantes - num total aproximado de 9.800), sendo que o alunado é o público interno mais atingido, cerca de 9.000. Outras atividades atingem a comunidade externa como profissionais de várias áreas, estudantes e professores do ensino fundamental e médio, funcionários de empresas, crianças e demais segmentos da sociedade, num número aproximado de 52.000 pessoas. Essa quantificação é aproximada, pois ainda não há informações precisas, as quais só estarão disponíveis nos relatórios que serão enviados no início do período letivo. Há que se acrescentar ainda que em atividades realizadas com muitas instituições públicas e privadas não é possível quantificar o público atingido. Em 2004, os alunos de cursos de extensão totalizaram cerca de 1.700, além de aproximadamente 900 que realizaram cursos de especialização (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, UFSCAR, 2005, p. 34).

Sobre a relação universidade comunidade, no ano de 2004 consta que há:

- 530 parcerias externas, sendo 304 com empresas ou órgãos privados;
- 160 com órgãos públicos;
- 14 com movimentos sociais organizados, além de outros tipos de organizações.

No ano de 2005 as ações da Pró-Reitoria de Extensão deram andamento aos projetos iniciados nos anos anteriores, buscando sobretudo uma maior aproximação com o campus de Araras e reforçando a interação entre a comunidade interna e externa.

Neste ano foi inaugurado o CineUfscar, a Outorga da Rádio UFSCar e vários eventos culturais aconteceram dentro dos *campi*. No documento fica claro a tentativa de destacar o papel da universidade e seu esforço em aproximar-se da comunidade:

Parte do esforço para aproximar a universidade da comunidade e fortalecer a imagem da UFSCar junto à população, dando a ela maior visibilidade, se traduziu na participação da UFSCar em feiras e eventos, mostrando sua produção. Em 2005, destacam-se a Brasiltec, II Mostra de Ciência e Tecnologia, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Também em 2005 foi realizado o V Encontro de Extensão, que se inseriu na VI Jornada Científica da UFSCar. O V Encontro possibilitou a divulgação dos programas de extensão da UFSCar, bem como das atividades de extensão desenvolvidas. O evento contou com 128 trabalhos aceitos nas áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho. Pela primeira vez, foram propostos e aprovados 17 mini-cursos e oferecidas 610 vagas (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, UFSCAR, 2006, p. 47).

Em relação à participação das pessoas envolvidas:

**TABELA 3**

**Envolvimento da comunidade da UFSCar nas Atividades de Extensão**

TIPO DE ATIVIDADE	Docentes	Alunos Graduação	Alunos Pós-Grad	Técnicos Administr
Cursos de Extensão	136	1	1	10
Cursos de Especialização	133	56	50	6
Eventos Artísticos/Acadêmicos	69	115	7	8
Projetos de extensão	221	323	51	39
Consultorias, assessorias, prestação de serviço, sistemas de informação etc.	68	25	15	14
ACIEPEs	49	357	3	3
Publicações e produtos	14	41	1	2
<b>TOTAL (respostas múltiplas)</b>	<b>690</b>	<b>918</b>	<b>130</b>	<b>82</b>

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2006.

Considera-se que o público atingido entre comunidade externa e interna corresponde a aproximadamente 87 mil pessoas (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, UFSCar, 2006). No entanto, o documento ressalta que esta é uma estimativa aproximada uma vez que é feita a

previsão do público atingido no início da atividade. O documento destaca ainda a participação e o envolvimento da Pró-Reitoria com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, envolvendo a universidade na política nacional de Extensão Universitária.

Em relação às parcerias externas, este ano, o documento apresentou cerca de 200 destacando que a maioria são com empresas ou órgãos privados e públicos. Houve uma diminuição em relação aos anos anteriores, e também não ficou especificado quais são essas parcerias.

Já em relação ao ano de 2006, o documento destacou que houve continuação com os andamentos com os projetos anteriores, e acrescentou a tentativa de maior aproximação com o campus de Araras e Sorocaba.

Em relação à participação envolvendo pessoas, o documento deste ano demonstra que houve um aumento no envolvimento de professores, alunos e técnico-administrativos. No entanto, é importante destacar que a contagem foi feita por tipo de atividade, e que as pessoas envolvidas podem ser contadas mais de uma vez na medida em que participaram das atividades. Destes 948 alunos que participaram das atividades, 211 receberam bolsas de extensão durante o ano de 2006 e muitos participam de maneira voluntária:

**TABELA 4**

**Envolvimento da comunidade da UFSCar nas Atividades de Extensão**

<b>TIPO DE ATIVIDADE</b>	<b>Nº. de docentes</b>	<b>Alunos Grad.</b>	<b>Alunos pós</b>	<b>Nº. de téc. Admin.</b>
Cursos de Extensão	114	3	3	8
Cursos de Especialização	135	76	39	8
Eventos Artístico/Acadêmicos	106	164	17	11
Projetos de extensão	236	425	88	73
Consultorias, assessorias, prestação de serviço, sistemas de informação etc.	71	31	11	13
ACIEPEs	38	237	8	2
Publicações e produtos	14	12	0	0
<b>TOTAL (respostas múltiplas)</b>	<b>714</b>	<b>948</b>	<b>166</b>	<b>115</b>

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2007.

Neste ano o público atingido foi de aproximadamente 99 mil pessoas.

Além disto, com o objetivo de melhorar a metodologia de avaliação da extensão e aprimorar o processo de gestão, iniciou-se o processo de implementação do sistema de informação ProExWeb que vem sendo desenvolvido desde a gestão anterior juntamente com a Secretaria da Informática da UFSCar:

Com base nestas diretrizes foi desenvolvida uma plataforma que permite propor novos programas e atividades de extensão, reofertar atividades de extensão, consultar programas e atividades do próprio coordenador e de outros coordenadores, inserir relatórios, informar a apresentação de palestras e organização de eventos e fazer a tramitação eletrônica de propostas e relatórios. O sistema ProExWeb está implantado na secretaria da ProEx desde agosto de 2005 e durante um ano foram feitas correções, ajustes e manutenção do sistema para o seu melhor funcionamento (RELATÓRIO DE ATIVIDADES UFSCar, 2007, p. 55)

Propõe-se ainda o livre acesso às informações aos programas e às atividades de extensão ligando o sistema ProExWeb à página da ProEx com o objetivo de que tanto a comunidade interna quanto a externa tenham acesso às informações básicas sobre as ações de extensão.

A justificativa é de que este sistema aumentou a eficiência e o gerenciamento de dados das informações do ProEx, além de ter melhorado a condição de avaliação.

A universidade fez cerca de 260 parcerias externas ao longo do ano de 2006, das quais a maioria foram empresas ou órgãos privados e públicos.

No ano de 2007, a Pró-Reitoria de Extensão deu continuidade às atividades dos anos anteriores reforçando a integração entre a universidade e a comunidade interna e externa. Neste ano, iniciou-se uma nova atividade, o “Programa Qualidade de Vida na UFSCar” que foi dirigida aos servidores docentes e técnicos administrativos da UFSCar com os seus familiares.

Dos 1195 alunos de graduação que participaram das atividades de extensão, 265 receberam bolsas. O total de envolvimento da comunidade está demonstrado na tabela abaixo:

**TABELA 5**  
**Envolvimento da comunidade da UFSCar nas Atividades de Extensão**

<b>TIPO DE ATIVIDADE</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alunos Grad.</b>	<b>Alunos pós</b>	<b>Téc. Admin.</b>
Cursos de Extensão	93	16	8	9
Cursos de Especialização	150	68	44	16
Eventos Artísticos/Acadêmicos	153	344	22	26
Projetos de extensão	274	587	131	87
Consultorias, assessorias, prestação de serviço, sistemas de informação etc.	89	68	25	19
ACIEPEs	62	100	22	3
Publicações e produtos	23	12	2	4
<b>TOTAL (respostas múltiplas)</b>	<b>844</b>	<b>1195</b>	<b>254</b>	<b>164</b>

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2008.

O público atingido foi de aproximadamente 260 mil pessoas considerando a comunidade interna e externa. O documento explica que a implementação do ProExWeb possibilita a estimativa de um público de maneira mais precisa.

É importante destacar que o sistema ProExWeb possibilitou segundo o documento uma avaliação, democratização da informação e um gerenciamento mais ágil e eficiente. O sistema vinha sendo desenvolvido desde a gestão anterior juntamente com a Secretaria de Informática da UFSCar. O objetivo é a integração dos dados da UFSCar com a base de dados nacionais sobre as atividades de extensão das universidades públicas brasileiras.

O sistema foi implantado na secretaria do ProEx em agosto de 2005, durante esse ano foram feitas as correções e manutenções; no final de agosto de 2006 foi feita uma apresentação e colocado em teste para os coordenadores de atividade de extensão, e servidores, e em 2007 foi completado para o envio das propostas incluindo aqueles que fazem captação de recursos externos que devem tramitar-se pela PJ e pela FAI.

Esta informatização das atividades, consultas e análises possibilita o aperfeiçoamento da metodologia de avaliação. Além disso, segundo o documento, o objetivo é oferecer livre acesso a estas informações sobre os programas e as atividades de extensão que serão possibilitadas à comunidade interna e ao público geral para acessar às informações básicas

sobre as atividades desenvolvidas na universidade. Esta fase do acesso livre estava prevista para o primeiro semestre de 2008 (UFSCAR, 2008).

Neste ano, as parcerias com a comunidade externa representaram 320 sendo a maioria com órgãos públicos e privados, o documento não explicitou a quantidade exata.

Ao longo do ano de 2008 foi possível perceber o aumento da participação envolvendo a comunidade acadêmica nas atividades de extensão:

**TABELA 6**

**Envolvimento da comunidade da UFSCar nas Atividades de Extensão em 2008**

<b>TIPO DE ATIVIDADE</b>	<b>Docente</b>	<b>Alunos Grad.</b>	<b>Alunos Pós</b>	<b>Téc. Admin.</b>
Cursos de Extensão	106	23	14	25
Cursos de Especialização	145	110	64	20
Eventos Artísticos/Acadêmicos	132	346	50	38
Projetos de extensão	285	783	171	102
Consultorias, assessorias, prestação de serviço, sistemas de informação etc.	114	161	33	34
ACIEPEs	72	97	43	5
Publicações e produtos	39	44	3	7
<b>TOTAL (respostas múltiplas)</b>	<b>893</b>	<b>1564</b>	<b>378</b>	<b>231</b>

Fonte: Relatório anual de atividades, UFSCar, 2009.

Neste ano, entre os 1564 alunos de graduação que participaram do desenvolvimento das atividades de extensão, 347 receberam bolsa de extensão da ProEx. Foram pagas 1927 bolsas às atividades, com pagamento de R\$ 200 bolsa/aluno/mês no ano de 2008.

O número de pessoas atingidas aumentou significativamente de um ano para o outro sendo atingidas aproximadamente 290 mil pessoas.

Em relação ao financiamento, o documento aponta que os setores que mais utilizaram recursos da ProEx foram aqueles que têm menos condições de captar recursos externos. Este dado também é compatível com a filosofia do Fundo de Equalização, previsto justamente para financiar projetos com bom potencial de interlocução com a sociedade, mas sem condições de captação de recursos externos. Aí se encontram os que trabalham para atender à população de maior vulnerabilidade social (RELATÓRIO DE ATIVIDADES UFSCAR, 2009).

Em 2008, houve finalização da implantação do Proexweb enquanto plataforma de trabalho da comunidade acadêmica.

As parcerias externas deste ano representaram cerca de 370, sendo a maioria com empresas ou órgãos públicos e privados.

O fortalecimento do Conselho de Extensão e a interação entre a comunidade interna e externa aparecem como foco das ações da Pró-Reitoria de Extensão no ano de 2009 com o objetivo de ampliar a transparência na gestão das ações extensionistas e aprofundar as parcerias.

Em relação ao envolvimento da comunidade acadêmica, houve um aumento do número de docentes envolvidos nas atividades deste ano. O relatório compreende que esse aumento é fruto do resultado positivo tanto da campanha da atual gestão, que propunha critérios discutidos para distribuição de recursos, como das propostas contidas na Proposta do REUNI, sendo ainda visto como consequência do crescimento do número de docentes e dos cursos de graduação oferecidos pela UFSCar nos últimos anos, bem como da discussão de que a extensão deva fazer parte da avaliação do trabalho docente, o que certamente leva os professores a registrarem de forma mais acurada suas atividades (RELATÓRIO DE ATIVIDADES UFSCAR, 2010):

**TABELA 7**

**Envolvimento da comunidade da UFSCar nas atividades de Extensão em 2009**

<b>Tipo de Atividade</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alunos Grad.</b>	<b>Alunos Pós</b>	<b>Téc. Admin.</b>
Cursos de Extensão	151	25	22	19
Cursos de Especialização	159	153	63	20
Eventos Artísticos/Acadêmicos	159	453	71	34
Projetos de extensão	301	785	151	108
Consultorias, assessorias, prestação de serviço, sistemas de informação etc.	163	250	60	57
ACIEPEs	67	126	55	7
Publicações e produtos	50	67	24	10
<b>TOTAL (respostas múltiplas)</b>	<b>1050</b>	<b>1859</b>	<b>446</b>	<b>255</b>

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2010.

No documento, consta que em 2009 o número de pessoas atingidas por todas as atividades registradas no sistema PROEXWEB foi amplo, mas que não é possível quantificar Projetos como CineUFSCar, Orquestra Experimental, Programa Qualidade de Vida do

Servidor da UFSCar e que outros apresentam uma grande quantidade de público atingido. Há que se acrescentar ainda que em atividades realizadas com muitas instituições públicas e privadas não é possível quantificar o público atingido.

Em relação às atividades realizadas em 2009, houve cerca de 458 parcerias externas, sendo a maioria com órgãos públicos (198) e com empresas ou órgãos privados (134).

As prioridades da Pró-Reitoria de Extensão em 2010 foram a consolidação e o fortalecimento da política de extensão universitária traçada na UFSCar. Segundo o documento, esse fortalecimento é referência por seus princípios éticos de fortalecer o diálogo de saberes com as comunidades, buscando fazer cumprir a função da instituição, fortalecendo a democratização do conhecimento da universidade.

Este período é marcado pelo crescimento, por conta da ampliação do número de vagas. Nesse ano, buscou-se realizar uma gestão com transparência e diálogo com todas as instancias. O objetivo continuou sendo apoiar as atividades de extensão e fortalecer o vínculo entre a universidade e a comunidade externa.

Neste relatório aparece a discussão da política de ações afirmativas. Considera-se que essa política desenvolvida na universidade deveria estender-se a todos os setores de modo que a extensão universitária se constituía/constitui como *locus* privilegiado para essa ação. Para o documento é necessário:

Respeitando a política global da gestão, de construção de uma universidade plural, democraticamente construída, direcionada à solução de problemas sociais e comprometida com a qualidade social, buscou-se construir o projeto de política cultural. O projeto de política cultural foi elaborado para identificar as tendências, promover debates, refletir e buscar estabelecer com os diferentes atores da UFSCar uma política que nos auxiliasse a realizar o planejamento da cultura, a estabelecer prioridades e critérios construídos coletivamente para apoio às atividades, incentivar a participação em editais externos e a elaboração de editais internos de apoio a cultura. Buscou-se assim fortalecer as ações extensionistas na área de cultura e incentivar ações integradas entre a cultura e outros saberes produzidos na universidade promovendo diálogos com as comunidades no entorno da UFSCar (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, UFSCAR, 2011, p. 83).

O documento aponta para a importância da criação da Coordenadoria de Cultura, uma vez que possibilita o fortalecimento e a realização dos planos que eram coletivos. A partir dessa coordenadoria espera-se que as ações resultem em diferentes formas de divulgação como eventos, mostras, fóruns e publicações, com o objetivo de preservar a memória, difundir

ideias e produtos, além de construir um forte alicerce da área de extensão cultural na UFSCar, na região e nacionalmente (UFSCar, 2010).

Em relação ao ano anterior houve um crescimento das atividades. O número de pessoas envolvidas nas atividades também aumentou:

**TABELA 8**

**Envolvimento da comunidade da UFSCar nas atividades de Extensão em 2010**

<b>Tipo de Atividade</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Nº de Técnicos</b>	<b>Nº de Docentes</b>
Evento	536	88	60	209
Publicações e Produtos	77	12	6	37
Projeto	977	124	112	341
Cursos de Extensão	38	19	27	194
Cursos de Especialização	251	120	23	182
Consultoria / Assessoria	456	103	50	171
ACIEPE	100	41	10	71
<b>Total</b>	<b>2435</b>	<b>513</b>	<b>288</b>	<b>1205</b>

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2011.

Todos os segmentos da comunidade acadêmica da UFSCar – docentes, técnico-administrativos e estudantes – têm tido um crescimento expressivo no número de participantes de atividades de extensão (UFSCar, 2011). De acordo com o documento e entrevista realizada com o gestor que corrobora a visão, há compreensão de que é uma nova visão da universidade, considerando-a enquanto transformadora, ressaltando a necessidade do diálogo e que faz com que seu envolvimento com a comunidade seja crescente. Acredita-se que isso é uma tendência, com um crescimento constante de pessoas inseridas em ações extensionistas. O documento considera importante a participação dos estudantes pois:

Em relação especificamente aos estudantes, a Pró-Reitoria de Extensão têm procurado envolver, junto com a Pró-Reitoria de Graduação e os coordenadores de cursos, todos os alunos em atividades de extensão, sendo esta uma conquista da legislação atual, que prevê que parte dos créditos da graduação sejam realizados nessas ações. A participação dos estudantes em atividades de extensão permite que o paradigma instrucionista seja substituído por uma atuação que cria no aluno uma atitude investigativa, possibilitando que ele aprenda a dialogar e intervir na realidade para construir e reconstruir o conhecimento, ao invés de transmiti-lo ou copiá-lo (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, UFSCar, 2011, p. 84).

Estima-se que o público atingido no ano de 2010 foi de 658.224 pessoas atingidas por todas as atividades de extensão registradas com mais de 1000 pessoas:

[...] podendo exemplificar atividades com público superior a 1000 pessoas as atividades Música na Cidade, Fórum de Debates, 4º CONTATO - Festival Multimídia de Rádio, TV, Cinema e Arte Eletrônica, Projeto Canecas, VI Feira de Oportunidades: Aproximando Universitários e Empresas, Dia Mundial de Alzheimer, XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Diagnóstico epidemiológico e medidas preventivas das principais doenças parasitárias intestinais que acometem crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e Creches da Prefeitura Municipal de São Carlos, SP, dentre outros (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, UFSCar, 2011, p. 84).

O documento destaca a dificuldade em quantificar o público atingido, uma vez que uma pessoa é contemplada em várias atividades. Somado ao fato de o público ser composto por diferentes pessoas, de diferentes faixas etárias. Algumas atividades têm como público alvo a comunidade interna, outras atividades a comunidade externa, envolvendo diferentes áreas como saúde, educação, administração, etc.

Neste ano, o relatório trouxe especificamente as parcerias desenvolvidas com a comunidade. Foram 533 atividades realizadas com parcerias externas, sendo a maioria com órgãos públicos (224) e com empresas ou órgãos privados (164),

**TABELA 9**  
**Parcerias entre UFSCar e comunidade externa**

<b>Tipo de Parceria</b>	<b>Nº de Atividades</b>
Órgãos Privados	164
Órgãos Públicos	224
Outros	80
Movimentos sociais	20
ONGs	45
Total	533

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2011.

A partir da análise do relatório, foi possível perceber que em 2011 os objetivos de intensificar, fortalecer e consolidar as ações de extensão obtiveram uma continuidade. Salientou-se também a busca pela gestão eficiente e transparente por meio dos debates nos Conselhos de Extensão, eventos, seminários, projetos, discussões de programas e reuniões.

Destacou-se os editais de apoio às atividades culturais desde 2009, com o objetivo de fortalecer o vínculo com as comunidades. Reafirmou-se a preocupação com a política de ações afirmativas e a extensão enquanto espaço privilegiado para o seu desenvolvimento.

Outro fator destacado foi a sistematização dos aspectos organizacionais e regimentos do Conselho de Extensão e suas câmaras assessoras. Foram discutidos e aprovados os regimentos do Conselho de Extensão, dos Cursos de Especialização e de Residência Médica.

O número de docentes envolvidos em atividades de extensão é significativo e tem aumentado, acompanhando o aumento do número de Atividades e Programas de Extensão. Em 2011, foram 694 docentes envolvidos nas 935 Atividades de Extensão, vinculadas ou não aos 239 Programas de Extensão (UFSCAR, 2012).

Dos 53 cursos de especialização em funcionamento em 2011, tem-se 48 cursos presenciais e três cursos semipresenciais, e um curso a distância. Há registro de 2113 alunos matriculados em cursos de especialização em 2011 (UFSCAR, 2012).

A Tabela 18 apresenta atividades desenvolvidas em 2011 classificadas por tipo, com o quantitativo de envolvimento de professores, alunos e pessoal técnico-administrativo na execução dessas atividades de extensão. Como a contagem foi feita por tipo de atividade, os docentes e servidores técnico-administrativos foram contados toda vez que participaram das equipes de trabalho de cada uma das atividades.

**TABELA 10**

**Envolvimento da comunidade da UFSCar nas atividades de Extensão em 2011**

<b>Tipo de Atividade</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Nº de Técnicos</b>	<b>Nº de Docentes</b>
Evento	808	130	67	242
Publicações e Produtos	78	16	15	49
Projeto	994	144	126	353
Consultoria / Assessoria	382	132	55	217
Cursos de Extensão	41	37	40	165
Cursos de Especialização	228	101	26	228
ACIEPE	204	53	14	100
<b>Total</b>	<b>2735</b>	<b>630</b>	<b>343</b>	<b>1354</b>

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2012.

Segundo o relatório:

Todos os segmentos da comunidade acadêmica da UFSCar – docentes, técnico-administrativos e estudantes – têm tido um crescimento expressivo

no número de participantes de atividades de extensão. Essa participação propicia aos membros da comunidade acadêmica uma nova visão da Universidade, do potencial transformador de suas ações, da necessidade social desses diálogos de conhecimentos, e faz com que seu envolvimento com a comunidade seja crescente. Acredita-se que isso é uma tendência, com um crescimento constante de pessoas inseridas em ações extensionistas (UFSCAR, 2012, p. 104).

O relatório destaca novamente a importância da participação de todos os setores da universidade, possibilitando que a ideia de extensão se concretize, enquanto local de diálogo, intervenção, construção e socialização de conhecimento. Além disso, destaca-se também a dificuldade em quantificar o público alvo, devido ao envolvimento de vários setores e áreas.

No ano de 2011, foi desenvolvido o site institucional da Pró-Reitoria de Extensão, com sua manutenção evolutiva e a criação do site “Extensão e Comunidade”, destinado à divulgação das atividades de extensão para a comunidade externa, atualizado de forma dinâmica pelo sistema Proexweb.

O relatório deste ano não apresentou os dados de parcerias entre comunidade e universidade.

Em 2012, a ProEx ofereceu apoio às Atividades Curriculares de Integração entre Ensino e Pesquisa (ACIEPE). Foi oferecido apoio financeiro às propostas por meio de editais. Neste relatório, foram apontadas as demandas internas da UFSCar. Os Núcleos de Extensão (Cidadania, Escola, Município, Saúde, Sindicato) planejaram junto com a sociedade quais eram as parcerias que poderiam ser possibilitadas pela relação entre universidade e sociedade.

Neste ano, a ProEx buscou corresponder suas práticas extensionistas ao Plano de Gestão de 2008-2012, que foi construído coletivamente. Estabeleceu parâmetros para analisar o princípio de indissociabilidade. Houve procura por valorizar a extensão na carreira docente e institucionalizar as relações entre a universidade e a comunidade de São Carlos.

As atividades culturais aumentaram cerca de 29% em relação ao ano anterior. Os quadros deste ano começaram a ser separados por *campi*. De acordo com o Relatório, as atividades passaram de 934 em 2011 para 1.177 em 2012.

**TABELA 10**  
**Atividades Artístico-Culturais, por *campus***

<i>Campus</i>	Número de Atividades Artísticas Culturais	
	2011	2012
São Carlos	34	44
Araras	1	0
Sorocaba	3	5
Total	38	49

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2013.

**TABELA 11**  
**Programas de Extensão, por campus**

<i>Campus</i>	Número de Programas de Extensão	
	2011	2012
São Carlos	191	211
Araras	24	27
Sorocaba	27	35
<b>Total</b>	<b>242</b>	<b>273</b>

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2013.

**TABELA 12**  
**Atividades de Extensão, por campus**

<i>Campus</i>	Número de Atividades de Extensão	
	2011	2012
São Carlos	816	829
Araras	55	57
Sorocaba	102	109
<b>Total</b>	<b>973</b>	<b>995</b>

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2013.

**TABELA 13**  
**Atividades Curriculares de Integração entre Ensino Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), por campus**

<i>Campus</i>	Número de ACIEPEs	
	2011	2012
São Carlos	52	52
Araras	3	7
Sorocaba	9	9
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>68</b>

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2013.

Em relação aos parceiros externos, foi observado o total de 587, sendo 180 Órgãos Privados; 264 Órgãos Públicos; 87 Outros; 38 ONG's e 38 Movimentos Sociais.

No ano de 2013, o regimento das ações de extensão passou por um amplo debate com a comunidade acadêmica. O conceito de extensão da UFSCar é pautado pela Portaria GR nº 664/99 e o documento ainda se demonstra bastante sólido, uma vez que não é utilizado apenas pela UFSCar, mas também por outras instituições de Ensino Superior:

Este rico diálogo, envolvendo pontos de vista dos diferentes órgãos da Universidade, tais como os cinco Centros Acadêmicos (CCA, CCBS, CCET, CCTS e CECH), a Procuradoria Jurídica na UFSCar (PJ), a Fundação de Apoio Institucional (FAI-UFSCar), as Pró-Reitorias de Extensão (ProEx) e de Administração (ProAd) e a própria Reitoria da UFSCar. A proposta de

um novo regimento está sendo formulada, para implementação em 2014. A Portaria GR no 664/99, de 06 de abril de 1999, continuou pautando as concepções, os objetivos, os tipos de atividades de extensão, as atribuições dos órgãos acadêmicos, a organização interna da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) e os recursos financeiros alocados nas ações extensionistas em 2013 na Universidade (UFSCAR, 2014, p. 91).

O que define a política de extensão da UFSCar é o Conselho de Extensão (CoEx), um órgão colegiado máximo da ProEx. A ProEx é responsável por apoiar as ações extensionistas por meio de elaboração de editais, seleção, e apoio às propostas de extensão.

A ProEx contribuiu com as atividades aprovadas pelo CoEx fornecendo bolsas de extensão a estudantes de graduação ligados às atividades propostas, e recursos financeiros até o limite preconizado por cada edital. Com isso, procurou assegurar a valorização da extensão na carreira docente, a inserção de estudantes e de servidores técnico-administrativos nas ações extensionistas. Houve o aprofundamento das relações entre a UFSCar e a sociedade, destacando-se as parcerias entre instituições públicas e privadas e os municípios de sua influência, bem como o incremento das ações extensionistas na Universidade por meio dos Programas e as Atividades de Extensão (UFSCar, 2014, p. 114).

**TABELA 14**

**Ações de extensão, por *campus* (2012-2013).**

<i>Campus</i>	Número de Atividades de Extensão	
	2012	2013
São Carlos	829	880 (666 novas)
Araras	57	69 (45 novas)
Sorocaba	109	146 (117 novas)
Total	995	1.095 (826 novas)

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2014.

**TABELA 15**

**Atividades artístico-culturais contempladas em edital, por *campus* (2012-2013).**

<i>Campus</i>	Número de atividades artístico culturais	
	2012	2013
São Carlos	44	36
Araras	0	2
Sorocaba	5	3
Total	49	41

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2014.

**TABELA 16**

**Atividades Curriculares de Integração entre Ensino Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) contempladas em edital, por *campus* (2012-2013).**

<i>Campus</i>	Número de ACIEPEs	
	2012	2013
São Carlos	52	46
Araras	7	6
Sorocaba	9	13
Total	68	65

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2014.

É por meio da ProEx que a universidade mantém a relação com o que chamam de “parceiros externos”, que são provenientes de outros setores da sociedade. Para que a relação seja estabelecida, é necessário que a comunidade externa entre em contato com os Departamentos Acadêmicos específicos da universidade, a partir daí, tendo interesses em comum, as parcerias e convênios são estabelecidas (UFSCar, 2014). Foi demonstrado um aumento em 12% em relação ao ano anterior, o que para o documento aponta um resultado do compromisso social assumido pela universidade. A relação da universidade com a sociedade estabelece-se da seguinte maneira:

Há ainda que se destacar nessa relação a parceria da Universidade com outros setores da sociedade, a atuação da Procuradoria Jurídica (PJ), que atua na UFSCar, uma vez que todos os acordos de cooperação e convênios com órgãos públicos e entidades privadas são previamente analisados por este órgão, sendo somente assinados após a sua análise e aprovação. A Procuradoria Jurídica foi um órgão regiadamente consultado pela ProEx quando do recebimento de propostas com características até então não apreciadas pela ProEx. Tais consultas foram importantes no sentido de assegurar que todas as ações extensionistas se pautassem pelo perfeito cumprimento da legislação vigente no país (UFSCar, 2014, p. XXX)

As atividades de extensão aumentaram 16% em relação a 2012. O documento destaca a ingressão de novos docentes que contribuiram para propor novas linhas programáticas de ações extensionistas.

**TABELA 17**

**Programas de extensão, por *campus* (2012-2013)**

<i>Campus</i>	<b>Número de Programas de Extensão</b>	
	<b>2012</b>	<b>2013</b>
São Carlos	211	208
Araras	27	26
Sorocaba	35	36
Total	273	270

Fonte: Relatório de Atividades, UFSCar, 2014.

Neste ano, não foi apresentada a quantidade de parcerias feitas entre a universidade e a comunidade externa.