

# A Extensão universitária e a resistência negra na Universidade de Brasília

The university extension and the black resistance in the University of Brasília

Carolina Rezende Moraes, Universidade de Brasília (UnB)

**RESUMO** Existe uma disputa epistemológica e política sobre o conceito de extensão universitária. Nesse sentido, reflito sobre a possível existência de um potencial transformador e emancipador dela. Estudantes negros, cotistas ou não, ocupam os espaços universitários nos três pilares da educação: ensino, pesquisa e extensão. Mas existem questionamentos sobre os instrumentos de resistência que estudantes negros podem conquistar nessas ocupações, e a extensão poderia ser uma delas. Levando isso em conta, a trajetória do movimento extensionista na construção do termo é analisada e, a partir disso, nove estudantes universitários negros e extensionistas foram entrevistados a fim de analisar essas possibilidades e estratégias de resistência negra na Universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação, epistemicídio, extensão, racismo, resistência.

**ABSTRACT** There is an epistemological and political dispute on the concept of university extension. In this sense, reflect on the existence of a transforming and emancipatory potential in it. Black students occupy the university spaces in the three pillars of education: learning, research and extension. But there are questions about the instruments of resistance black students can get in these occupations, and the extension may be one of them. Taking this into account, the trajectory of the extensionist movement in the construction of the term is analyzed and, from this, ten black university students and extensionists were interviewed in order to analyze these possibilities and strategies of black resistance in the University

**KEYWORDS:** education, epistemicide, extension, racism, resistance.

## Introdução

Estudantes negros, cotistas ou não, ocupam os espaços universitários nos três pilares da educação: ensino, pesquisa e extensão. Objetivando compreender as complexidades e afetos da existência de corpos negros na Universidade, espaço de produção e legitimação de conhecimento, entrevistei nove participantes negros de Projetos de Extensão de Ação Contínua, que já foram ou são graduandos da Universidade de Brasília.

Levando em conta a disputa epistemológica e política sobre o conceito de extensão universitária, é necessário localizá-la histórico-socialmente no Brasil e entender qual a sua prática. Fazendo isso, em diálogo com os entrevistados, pretendi descobrir como sua práxis se relaciona com os mecanismos do epistemicídio, nos termos de Sueli Carneiro, e com o racismo na educação brasileira.

Destaco, as reflexões aqui colocadas são mais uma tentativa de promover o registro das construções feitas entre extensionistas e pessoas negras no cotidiano. O diálogo com os referenciais teóricos aqui apresentados é de grande importância para que nos reconheçamos como parte de um esforço coletivo e já histórico de desenvolver a educação e a formação universitária.

## Contextualizando o desenvolvimento da extensão universitária no Brasil

Pelo que verifiquei da minha experiência extensionista e também conforme evidenciado por grande parte dos entrevistados, a construção do conceito de extensão deve ser considerada, essencialmente na América Latina, para que entenda seus processos na atualidade no contexto brasileiro. Detalharei a narrativa tradicional, entre extensionistas, dessa construção.

Ressalto também, que optei pela narrativa localizada na América Latina por compreender que qualquer prática universitária ou mesmo educativa em um país formado pela colonização não ocorre em termos equitativos ou equivalentes ao que se dá nos países europeus, por exemplo, sendo certo que os processos referentes à democracia e às relações de poder possuem especificidades que não podem ser invisibilizadas. Inclusive, é costumeiro que o marco inicial suscitado dessa história seja o Movimento de Córdoba e se sigam as movimentações na América Latina. É possível citar também, porém, alguns marcos tais como o surgimento das universidades modernas europeias, em que já se estimulava a participação de universitários em espaços fora da Universidade, como em campanhas de saúde. (Rocha, 2001 citado em Serrano, 2012).

De toda forma, o Movimento de Córdoba (1918, na Argentina) é verificado como marco fundacional do modelo de extensão universitária defendido pelos entrevistados, sendo este permeado de reflexões e reivindicações a respeito do papel da universidade e da necessidade de sua autonomia (Serrano, 2012, p. 86) e culminando em propostas concretas na educação universitária, tais como a autonomia docente e política da universidade, a defesa da democracia e o estabelecimento de cátedras livres pagas

pelo Estado (Tunnermann, 2010). Nesse contexto, os estudantes pretenderam questionar e adquirir consciência quanto ao que a universidade produz e para quem o faz.

Assim, emergiu uma noção de extensão universitária enquanto “extensão universitária processual, comprometida com mudanças sociais, com vínculos ideológicos e pensada a partir da militância política dos docentes e discentes” (Ribeiro, 2012, p. 82). É a extensão como articuladora entre o saber produzido nas universidades com a cultura local e com a cultura universitária, iniciando uma trajetória da extensão “para transformação da sociedade”, em que “transforma-se a si mesma e transforma sua relação com os outros ‘fazer’ acadêmicos - ensino e pesquisa” (Serrano, 2013, p. 5).

No Brasil, este movimento e a inserção de pensamentos questionadores da praxis na universidade, tomaram corpo na década de 1960, com ações do movimento estudantil, e com o reconhecimento de que a educação não poderia ser instrumental da manutenção do poder, mas deveria estar contra-hegemônica a este. Essencial ressaltar a condição do país sob o golpe militar e também a intensa participação estudantil na oposição a este. Cita-se, referente a este período, o processo de criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e do Projeto Rondon, em 1966 e a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei nº. 5.540, de 1968) (Serrano, 2012, p. 93, FORPROEX, 2012). Tais processos são parte do caminho da institucionalização do pilar da Extensão dentro da educação universitária.

É importante pontuar que são marcos de uma noção de papel transformador e socialmente referenciado quanto à universidade, mas que não se confundem com a militância estudantil organizada da época, simbolizada pelas mobilizações da União Nacional dos Estudantes, por exemplo. Foi um reconhecimento de que a universidade também é responsável pelo que não se limita a ela.

A Lei nº 5.540, de 1968, entre outros pontos, instituiu a Extensão Universitária. Segundo seu artigo 40: “As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento(...)” (Lei nº. 5.540, de 1968).

Nesta toada, é possível observar o histórico da extensão - desde 1918, aliás - como local de possível tomada de consciência quanto aos marcadores estruturais formadores das relações entre Universidade e Sociedade ou professores e alunos. A partir daí, institucionalmente, desenvolveu-se um conceito que culminou na constitucionalização (art. 207, Constituição Federal) da extensão como parte da educação universitária e no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, com a seguinte definição:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes

trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987, p. 1).

Trata-se de termos conceituais quanto ao tema. Contudo, é necessário o entendimento de sua praxis, a fim de compreender as possibilidades na extensão.

## Metodologia

Com a análise da trajetória do movimento extensionista na construção do termo, a partir do Movimento de Córdoba, confronto esses processo com conclusões e angústias trazidas por nove entrevistados. Além do questionamento sobre o que é extensão, perguntei sobre a possível relação entre a desvalorização da extensão e o racismo. As colocações de Sueli Carneiro (2005) sobre o epistemicídio e os desafios da educação como prática de liberdade, ancorando-se em bell hooks (2013), foram instrumentos que guiaram toda a reflexão. Esclareço, desde já, que bell hooks prefere que seu nome seja grafado em letras minúsculas, por entender que seu conteúdo acaba tendo mais valor do seu nome.

Conversei com extensionistas negros, os quais participam ou participaram de Programas de Extensão de Ação Contínua (PEAC) da Universidade de Brasília, incluindo os Projetos Rondon, Universitários Vão à Escola (UVE), a extensão do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Direito (PET-DIR), Assessoria Jurídica Popular Roberto Lira Filho (AJUP) e AMUN Kids, a respeito de seus fundamentos e práticas. Os participantes autorizaram a utilização dessas entrevistas na construção deste trabalho. Foram questionados sobre suas experiências e reflexões teóricas quanto ao tema, conforme será detalhado.

A partir dessas conversas, foi possível articular criticamente, as possibilidades da prática extensionista enquanto contra-hegemônica à branquitude universitária.

## Resultados

### Narrativas sobre o significado da Extensão Universitária

Inicialmente, os entrevistados foram questionados sobre em que consistiria a prática extensionista. A ideia de diálogo foi apresentada em todas as respostas. Também traga pelos termos “troca” e “construção coletiva”, e, eventualmente, sob a necessidade da horizontalidade ou busca da horizontalidade neste processo. Nisso, foi manifestada a tradicional visão de que este diálogo deve ocorrer entre a Universidade e a

Comunidade - tal qual na definição do FORPROEX, coloca-se o ponto da conexão com a sociedade. O aprendizado em extensão só seria possível por meio do reconhecimento de que todos os envolvidos têm o que ensinar e o que aprender.

Este elemento converge com a crítica ao modelo de educação bancária, aquela em que se constrói o suposto aprendizado a partir da fixação de dois pólos: quem tem conteúdo a repassar e quem só pode recebê-lo, tal qual é tradicional nas salas de aula. Na extensão se experimenta e constrói modelos educacionais distintos deste, na compreensão de que os saberes só são aplicáveis se colocados diante das realidades de cada indivíduo, em termos que dizem respeito ao chamado diálogo-problematizador ou educação problematizadora (Freire, 1987), por exemplo.

Há que se destacar, que, embora não seja base teórica de todos os projetos, Paulo Freire constantemente é colocado como um dos principais nomes relativos à extensão (rural ou universitária). A educação problematizadora é uma construção prática-teórica do mesmo e diz respeito à educação construída reflexivamente e consciente de que a realidade é constantemente transformada e recebe significados distintos para quem se relaciona com a mesma (Freire, 1987). Esse reconhecimento permite que se compreenda que cada indivíduo é influenciado pela realidade social, mas também interfere na construção da mesma, produzindo saberes pertinentes a essa relação. Trata-se de percepção essencial ao desenvolvimento teórico da extensão.

Entretanto, quanto a este aspecto da troca e do diálogo entre a Universidade e a Comunidade/Sociedade, destaco o tensionamento trazido por duas das entrevistas. Condensando a questão na fala de uma delas:

Mas que comunidade é essa? Por que a gente não chama o Lago Norte de comunidade? Comunidade é periferia, comunidade é favela. E a favela tem cor também. Esse diálogo que colocamos como o conceito de extensão já vem vestido de uma hierarquia estruturante, apesar da gente, enquanto fim, querer quebrar essas hierarquias (entrevistada).

Como alternativa para esta reflexão, um terceiro entrevistado afirmou que deveríamos nomear a extensão como “a forma de aproximação entre a Universidade e a não-Universidade - *pra* não colocar comunidade, por conta da associação de comunidade com comunidade carente” (entrevistado2).

É questão que merece reflexão. O que significa ser comunidade ou Universidade? São referenciais antagônicos? Tendo em vista a ocupação de indivíduos que não vêm da elite que tradicionalmente compõe o ambiente universitário nas Universidades brasileiras, importa destacar que o limite entre o que é e o que não é universidade vem se modificando. É interessante observar: é iminente esta colocação, diante do contexto social e político do país, considerando a inserção de indivíduos historicamente marginalizados, como a população inserida a partir da implementação das cotas raciais, que na UnB se iniciou em 2005, e sociais, por exemplo.

Acontece que, enquanto para alguns a prática extensionista possa surgir como um exercício de empatia, em que se passa a conviver e construir com indivíduos oprimidos através de relações as quais não vivenciaram antes, ou em termos em que não vivenciaram - compreendendo relações de poder e a necessidade do reconhecimento de privilégios e opressões -, para outros ocorre, em algum sentido, um retorno, em que encontram contextos semelhantes àqueles nos quais cresceram.

Outro aspecto citado, ainda que pela minoria dos entrevistados, é o retributivo, em que se considera que os universitários deveriam devolver à sociedade o que lhes foi depositado, na educação, e o “tornar prático” o conhecimento acadêmico. É evidente a relação entre o discurso dos estudantes e o desenvolvimento teórico, concomitante à institucionalização, a respeito do tema.

A partir da extensão rural, Paulo Freire desenvolveu uma noção de extensão como comunicação: a ideia de apenas estender os saberes da comunidade acadêmica para a sociedade seria “uma teoria anti-dialógica e, como tal, incompatível com uma autêntica educação” (Freire, 1983, p. 26). Tendo em vista que o conhecimento sobre o mundo só seria possível a partir do reconhecimento da relação de cada indivíduo diante da realidade. Nesse sentido, só o diálogo torna a realidade verdadeiramente cognoscível:

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “sêres para outro” por homens que são falsos “sêres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: estes são termos que se excluem (Freire, 1983, p. 28)

Assim, para todos os entrevistados, fazer parte de um Projeto de Extensão permitiu-lhes uma educação mais aprimorada e, para a maioria absoluta, isso deveria ser obrigatório no currículo universitário.

## **Extensão Universitária: da prática e sobre o epistemicídio**

Aos entrevistados foi questionado sobre se existiria relação entre a desvalorização da extensão e a manifestação – e perpetuação - do racismo e do eurocentrismo na academia. Todos argumentaram que este é o pilar mais invisibilizado, em relação ao ensino e à pesquisa. A prática extensionista, ainda que obrigatória em alguns cursos, como na Faculdade de Direito, de acordo com pelo menos 8 dos 9 entrevistados, não

contempla este conceito historicamente construído e tampouco essa extensão popular que defenderam. Nisso, os extensionistas afirmaram haver pouca divulgação dos PEACs, critérios pouco definidos para estabelecer o que é a prática extensionista, envolvimento mínimo de professoras e desvalorização dos saberes apreendidos e construídos na extensão e a partir da extensão.

Bell hooks (2013), ao descrever os processos de tentativa de superação da segregação racial na educação nos Estados Unidos, explica que, no contato com diversos professores, esses apontavam relutância em modificar seus métodos e costumes. “Muitos constataram que, na tentativa de respeitar a “diversidade cultural”, tinham de confrontar não só as limitações de seu conhecimento e formação como também uma possível perda de “autoridade” (2013, p. 46). Este tema merece investigação posterior. Quer dizer, qual é a motivação e quais são as implicações do afastamento dos professores das possibilidades de participarem de processos diversos de educação, em que se enfrenta com mecanismos distintos da sala de aula tradicional?

De todo modo, dois dos entrevistados trouxeram o aspecto mercadológico da educação. A extensão seria desvalorizada porque seria a que traz menor retorno financeiro para a Universidade, o que não se relacionaria diretamente com o racismo, e, nisso, existe a falta de estrutura e interesse, especialmente para os professores, quanto a possibilidades de experimentações de métodos, ferramentas, estruturas que viabilizem um ensino diferenciado no que tange a relação teoria/prática no ensino superior.

Destaco, a respeito da abertura para a experimentação de métodos: embora não possamos ser irresponsáveis com os envolvidos, considerando que estamos desacostumados a subverter os moldes da educação, é essencial que investiguemos outras alternativas que desloquem a educação bancária.

Quanto às falas que convergiam com a hipótese de que a desvalorização da extensão teria um aspecto de racismo, é necessário detalhar suas colocações e, enquanto isso, serão trazidas observações de Sueli Carneiro, que nos apresentam categorias que contribuem para a compreensão dos processos que as falas denunciam.

Apresentaram a extensão como uma forma de valorizar outros saberes que não o acadêmico. Quer dizer, saberes que não são os historicamente legitimados no espaço da Universidade são essenciais para o que se pretenda produzir na Extensão. Desse modo, quando se permite (ou estimula) o afastamento desses, há uma “desvalorização de outro conhecimento: o cultural, o histórico, o local, o que não é feito nas caixinhas do método científico” (entrevistado 3). Esse processo se relaciona diretamente com a repulsa ao que não é eurocêntrico, branco, colonizado - palavras usadas pelas entrevistadas em geral.

Sueli Carneiro, em sua tese, traz Boaventura de Souza Santos para traçar o epistemicídio no contexto brasileiro:

Esta pretensão de saber distinguir, hierarquizar entre aparência realidade e o facto de a distinção ser necessária em todos os processos de conhecimento tornaram possível o epistemicídio, a desclassificação de todas as formas de conhecimento estranhas ao para-

digma da ciência moderna sob o pretexto de serem conhecimento tão-só de aparências. (Santos, 1997, p. 331 citado em Carneiro, 2005, p. 101).

Nesse sentido, os entrevistados colocaram que existe uma validação do conhecimento acadêmico, em que esse, inclusive, é posto como neutro, enquanto há uma deslegitimação de qualquer conhecimento de fora da academia, enxergando as produções desses espaços como conhecimentos situados não pertinentes, ou ao menos não importantes para o ambiente da Universidade. É uma produção voltada para o público branco, fundado em teorias e estéticas eurocêntricas. Afirma um entrevistado:

Há uma exclusão e uma restrição do conhecimento. Como se (o conhecimento) da população negra não fosse tão bom, ou suficiente, como o produzido lá fora e aqui dentro pela população branca. Tentam apagar toda essa história, como se não existisse. Tentam fazer a mesma coisa com os saberes negros. Seja acadêmico ou não, tentam desqualificá-lo, tentam colocá-lo como inferior, como se não fosse o suficiente, como se não fosse necessário, não interessasse a ninguém. Como se não fosse necessário debatê-lo (entrevistado 4).

Dessa forma, a educação no ensino superior perpetua-se produzindo conhecimento que serve majoritariamente para si mesma e para a elite que participa daquele espaço, não se referenciando em questões sociais concretas. O que se relaciona com a crítica posta pelo próprio Manifesto de Córdoba, segundo a qual “(nosso regime universitário) está fundado sobre uma espécie de direito divino; o direito divino do professorado universitário. Acredita em si mesmo. Nele nasce e nele morre. Mantem uma distância olímpica.” O Manifesto demanda e propõe um conhecimento socialmente referenciado aplicado às situações-problemas do não-universitário, que permita que a universidade chegue até aquelas e aqueles que não teriam acesso aos outros pilares da educação.

Inclusive,

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade (hooks, 2013, p. 45).

Considerando isso, à primeira vista, parece interessante para que se adquira conhecimentos. Entretanto, essa forma de encarar a educação pode disfarçar uma ótica colonizadora, de “levar o conhecimento da universidade para fora dela” ou, o que considero pior, apreender os conhecimentos periféricos, e utilizá-los na Universidade sem reconhecer a legitimidade e o valor de quem realmente os produziu. É uma ótica que, apontada pelos entrevistados, não é coerente com suas ideias de prática extensionista.

A extensão se trata, diante das falas dos entrevistados, de construir a partir de - no mínimo - dois conhecimentos-situados, tentando evitar apropriações violentas e práticas colonizadoras. Além disso, deve-se construir o conhecimento partindo do reconhecimento de que cada indivíduo exerce um papel ativo na sua própria educação, e que cada um é um sujeito histórica e socialmente localizado, relacionando-se com a realidade (Freire, 1987, p. 52-53). Dessa forma, saberes e referenciais contra-hegemônicos tornam-se importantes, e mesmo necessários, para os extensionistas. E barrar essas lógicas tem sido, para os entrevistados, intenção do espaço universitário.

Na verdade, existem várias outras tentativas de se subverter as lógicas eurocêntricas, brancas, historicamente opressoras, inclusive em tentativas de professores até mesmo em sala de aula. Porém, no presente trabalho, verifiquei que os saberes e referenciais contra-hegemônicos da extensão, além de romperem com a branquitude, com a masculinidade hegemônica, questionam processos de transferência/compartilhamento de conhecimento, tais como na chamada educação bancária (hooks, 1992, Freire, 1983 e Freire, 1987). Isso ocorre porque, como já colocado, pretende construir um conhecimento por meio do diálogo e da busca pela horizontalidade, além do fato de que o graduando exerce papel de agência em nível maior que nos outros pilares da educação. A presença de mulheres e homens negros em liderança nesses espaços e a legitimidade atribuída a suas vivências e conhecimento se tornam consequência e causa disso.

Ataca o que Carneiro aponta do

papel estratégico que a escola formal vem desempenhando no Brasil, na reprodução de uma concepção de sociedade ditada pelas elites econômicas, intelectuais e políticas do país. Nesta concepção, raça e cultura são categorias estruturais que determinam hierarquias que só podem ser plenamente legitimadas, se puderem – por meio da repetição sistemática e internalização de certos paradigmas (dos quais as teorias racistas são decorrentes) -, instituir e naturalizar em uns, uma consciência de superioridade, e em outros, uma consciência de inferioridade. (Carneiro, 2005, p. 106)

Por isso, tão-somente, já é possível que subverta a lógica epistemicida - em situações cotidianas da prática extensionista - de sequestro da razão do outro (no caso, o não-universitário), conforme traz (Carneiro, 2005, p. 97).

Em termos semelhantes ao que descreve bell hooks, também pretendemos, na extensão, garantir a conscientização (Freire, 1993; 1987; hooks, 1992) na nossa troca, “traduzindo esse termo como consciência e engajamentos críticos” e reconhecendo que todos os envolvidos deveriam ser participantes ativos, não consumidores passivos.” (hooks, 1992, p. 26). Com isso, a conscientização demanda que cada envolvido no processo educativo esteja realmente presente no mesmo, como indivíduos concretos, complexos, e que se relacionam com as estruturas sociais (Freire, 1983).

Além disso, ante a percepção da já citada desvalorização dos projetos de extensão, é necessário destacar a agência dos graduandos, relacionada ao pouco envolvimento de professores. Essa característica desestabiliza a tradição bancária e de passividade dos

alunos, permitindo que esses assumam papéis de liderança e tenham o poder de decisão sobre os conteúdos abordados.

Entretanto, as entrevistas trouxeram as visões de extensionistas negros, que extrapolam esse caráter “apenas” educativo da extensão, conforme será detalhado.

## A experiência extensionista negra

Foi perguntado sobre como ocorre a experiência extensionista, sendo os entrevistados pessoas negras. Foi repetido em todas as falas que a extensão ajudou em suas vivências de empoderamento, inclusive havendo falas que explicitamente trazem que a extensão empoderou mais do que o movimento negro ou estudantil, por exemplo. Isso ocorreu por reflexões que devem ser expostas.

“A extensão age nas subjetividades e na estrutura”, afirmou o entrevistado 3. Completa falando que se sente mais à vontade no projeto do que fazendo pesquisa ou na própria sala de aula. Isso se repetiu entre os outros entrevistados, afirmando que o espaço extensionista, apesar de reproduzir as estruturas machistas, racistas, elitistas, teria sido o mais acolhedor.

Você entra na sala de aula e é um ambiente dominado por homens brancos, com uma condição financeira bacana. Acho que me deixa mais recuada na hora de me manifestar, porque, de certa forma, eu me sinto inferior a eles. E na extensão eu me sinto mais a vontade pra me manifestar, mais acolhida (entrevistada 6).

Desse desconforto, se é possível concordar, inclusive, que “o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos aniquilamentos ou subordinação da razão” (Carneiro, 2005, p. 324).

Observe, nesse sentido, o potencial transformador da prática quanto às possibilidades de reconhecimento de privilégio, tendo em vista o apontamento de que, diferente de outros espaços universitários, a branquitude não está presente como maioria hegemônica, e a população negra, pelas falas nas entrevistas, se manifesta intelectualmente com mais conforto.

No que tange ao “agir nas subjetividades”, importa destacar como isso se alia aos processos de rompimento com dicotomias tais como razão/emoção ou público/privado. Diante disso é possível admitir que as práticas da vida, os hábitos de ser de quem ensina (hooks, 1992) e as complexidades de cada indivíduo envolvido estão ligados, e aprender a partir disso.

Duas das entrevistadas levantaram o ponto das experiências e vivências, comuns, em relação às pessoas do espaço não-universitário que participam de seus projetos. Dessa forma, afirmando que “a extensão, diferente dos outros pilares, é, hoje, o único espaço verdadeiramente enegrecido da Universidade; o único que se preocupa em não minimizar vivências pra encaixá-las em teorias alheias a estas” (entrevistada 7). Afir-

mou enxergar possibilidades de falar por si e com os seus, em um processo que lança noções de referenciais e representatividade.

Assim, extensionistas universitários negros são referências de uma universidade para além do que se pressupõe dela - em toda a sua lógica branca, eurocêntrica, elitista - e as pessoas do espaço não-universitário se tornam referências para os graduandos. E esse processo produz um sentimento de pertencimento e de responsabilidade - observado em todas as entrevistas.

Eu acho que é porque eu me sentia mais responsabilizada com a negritude com a extensão. Porque eu via realidades que eu não vivia, mas que também têm recortes raciais. Eu posso utilizar meu conhecimento na faculdade, enquanto estudante, como forma de resistência. E não só na extensão, mas também no ensino e na pesquisa. (...) Eu, enquanto mulher negra, que posso peitar a galera pra falar “olha, vocês também têm responsabilidade!” Isso já muda um pouco a dinâmica da própria universidade. (...) A partir da extensão, eu percebi que eu tenho que usar esse lugar pra falar pra esse branco: “branco, aqui tem uma mulher negra!” Eu preciso falar porque ninguém vai falar por mim. (entrevistada 1).

Através disso, torna possível um palpável deslocamento quanto a qual conhecimento é legitimado para aprender com cada situação que surja na prática extensionista, mobilizando para a modificação, ao menos em termos pontuais, da “anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados” (Carneiro, 2005, p. 96) que Carneiro denuncia. Ressalta, então, que a extensão, mesmo como um pilar da universidade - instituição necessariamente moldada pelos aspectos colonizadores e brancos -, quando ocupada pela população negra, tem a possibilidade de se destacar como um instrumento para a resistência negra.

Sugiro, então, a reflexão a respeito dos papéis exercidos na extensão. Atuamos de modo a estabelecer relações que não se restringem ao que seria hegemonicamente a “racionalidade”. Quer dizer, é inviável promovermos um fazer educativo com a distinção mente/corpo. bell hooks, ao desenvolver uma autocrítica e compartilhar seus aprendizados sobre a sua *práxis* em sala de aula, entende que, embora exista uma suposta antinomia entre mente e corpo, que indicaria que a racionalidade se encontra nos homens brancos, sendo que mulheres e homens negros seriam apenas corpos, emoções ou mão de obra, é necessário que neguemos esta dicotomia (hooks, 2013, p. 253-264), e superemos os anseios de nos legitimar escondendo os símbolos e expressões sobre nossos corpos, por exemplo, tentando negar nossas sexualidades, desejos e repulsas. Trata-se de honestidade e de reconhecer que a educação não se faz apenas em exercícios mentais com fins em si mesmos.

Porém, algumas das entrevistadas apontaram, e observei em minha atuação, a forte presença dessas pessoas negras e extensionistas em atividades que se relacionam intensamente ao cuidado e à limpeza, práticas historicamente atribuídas às populações oprimidas socialmente.

Como traz Carneiro, desatribuir a racionalidade das pessoas é parte do epistemicídio:

não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97)

Assim, cabe questionar se a presença dessas mulheres negras nessas atividades de cuidado e limpeza, enquanto do seu desconforto nas salas de aula ou mesmo ausência em discussões teóricas, é parte desse processo. Bem se sabe, não é novidade a participação de pessoas negras, e especialmente de mulheres, nestes papéis em que supostamente não existem exercícios intelectuais. Cabe, então, a articulação dessa reflexão com o caráter de resistência da prática da população negra extensionista.

A construção do saber problematizador, de fato, só é possível através do cuidado e mesmo do afeto, em seus sentidos mais amplos, que reconhecem que os envolvidos se afetam e produzem significados uns nos outros. E, como propõe bell hooks (2013, p. 264), tentar anular esses sentidos não é produtivo. Além disso, a extensão se constrói em meio a saberes que não são, tradicionalmente, considerados legítimos na academia, em que, não há que negar, se incluem limpezas, cuidados com crianças, e outras pessoas costumeiramente marginalizadas.

Carneiro defende, a partir do testemunho de figuras negras ativas do movimento negro, convergindo a proposta de bell hooks, o cuidado de si e dos outros como alternativa resistente:

Dos conflitos e contradições decorrentes das diferentes experiências educacionais as quais esteve exposta, intra e extra-escola revela-se que apesar das tantas oportunidades, que naturalmente a conduziram a acomodar-se aos projetos e estilos de vida das classes dominantes destina-se para militância política, colocando o conhecimento e o que teve acesso a serviço de causas que escolheu. (...)O cuidado com os outros, enquanto dimensão coletiva do cuidado de si no sentido foucaultiano, vai se delineando em Fátima na disponibilização dos saberes e recursos médicos para mulheres em situação de prostituição e seus filhos, em sessões de literatura para cegos, posteriormente em todas as lutas de defesa dos direitos reprodutivos das mulheres e da saúde da população negra, além das intervenções no campo da genética e da bioética. Em todas proposições de políticas públicas para governos ou sociedade civil, aliam-se estratégias preventivas e curativas (2005, p. 317- 318)

E conclui: “É o olhar do Eu hegemônico instituindo o Não-ser. Um olhar educador, que carrega e explicita a verdade do Outro, o nada que o constitui. E que a nossa resistência permanente, desmente.” (Carneiro, 2005, p. 322). Resistimos pelo cuidado de si e pelo cuidado dos outros, também marginalizados e historicamente deslegitimados. A prática extensionista negra tem sido assim, pelo que observei nas entrevistas.

Finalmente, tal qual define a entrevistada 1 - “Eu, enquanto mulher negra, que posso peitar a galera pra falar ‘olha, vocês também têm responsabilidade!’ Isso já muda um pouco a dinâmica da própria universidade.” Os membros brancos da comunidade acadêmica brancos também são responsáveis por esses processos. Isso implica a responsabilidade e conscientização sobre os temas tratados nas atividades extensionistas e com as relações interpessoais construídas que, como já colocado, se formam por aspectos estruturais da sociedade.

Nesse sentido, é urgente que construamos estratégias que permitam tanto o reconhecimento da legitimidade e da utilidade dos saberes que sofrem com o epistemicídio, admitindo que se trata de demanda contra-hegemônica. Também, importam estratégias para garantir a ocupação por essa população de espaços dos quais têm sido sistematicamente afastadas, desvalorizadas - como explicou a entrevistada 6, a respeito das salas de aula

O epistemicídio, como propõe Carneiro, não diz respeito apenas a conhecimentos, mas a pessoas determinadas pela lógica racista, sendo certo que é uma dinâmica que legitima e valoriza alguns indivíduos, e oprime e deslegitima outros.

## Conclusão

As questões principais que guiaram o presente trabalho visaram entender se a prática extensionista pode ser instrumento de resistência negra e se a disputa política e epistemológica sobre a mesma se relacionaria com isso. A resposta, quando essas perguntas foram feitas explicitamente, foi sempre positiva. Contudo o que foi expresso no detalhamento das respostas anteriores nos permite observar melhor essa relação.

Ao discorrer sobre as possibilidades e o sentimento de acolhimento ou rejeição em ser uma pessoa negra na Universidade, todos demonstraram maior conforto na prática extensionista e possibilidades de subversão e desconstrução de estruturas opressora. Concluiu-se que os processos subjetivos (dos universitários e dos não-universitários), em suas interseccionalidades, são valorizados e necessários na produção do conhecimento emancipador e dialógico que se almeja na práxis extensionista.

Como seria de imaginar, não é sempre ou sequer cotidianamente que esses elementos são conquistados, por motivos que podem variar em cada projeto e com cada participante, sendo que isso merece investigação. Porém, novos saberes são desenvolvidos, aqueles saberes excluídos do ensino e da pesquisa são resgatados, e os estudantes negros os utilizam para resistir. Tomam como desafio construir e resistir, sabendo criar estratégias para não fetichizar, apropriar ou colonizar.

## Referências

BRASIL. (1988). *Constituição da república Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal.

BRASIL. (1968). *Lei Básica da Reforma Universitária (Lei nº. 5.540, de 1968)*.

CARNEIRO, A. S. (2005). *A Construção do Outro como Não-Ser e como fundamento do Ser*. São Paulo, 2005 (Tese (doutorado)–FEUSP/USP).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Política Nacional de Extensão Universitária (2012)*, Manaus.

FREIRE, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Choncol. 7ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3.

HOOKS, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes.

I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (1987). Brasília: 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf> [Acesso em 7 de outubro de 2017].

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. (2012) A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social. *Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária*, v.15, n.1. 81-88.

ROCHA, R. M. G. (2001). A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: UnB, 13-29 citado em Serrano, R. M. S. M. (2013). *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf). [Acesso em 1 de outubro de 2017].

SANTOS, S. Boaventura. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 1995. citado em CARNEIRO, A. S. (2005). *A Construção do Outro como Não-Ser e como fundamento do Ser*. São Paulo, 2005 (Tese (doutorado)–FEUSP/USP).

SERRANO, R. M. S. M. (2012). *Avaliação institucional da extensão universitária na UFPB: a regulação e a emancipação*. (Tese (doutorado)–UFPB)

SERRANO, R. M. S. M. (2013). *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf). [Acesso em 1 de outubro de 2017].

TUNNERMANN, C. (2010). La reforma universitaria de Córdoba. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)* ISSN: 0798-1228, 9(1), 103-128.

### [Sobre a autora](#)

**Carolina Rezende Moraes** é estudante de Direito da Universidade de Brasília (UnB).