



Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Sociais
Aplicadas
Departamento de Serviço Social



Monografia

**DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIOCULTURAIS DA UNIVERSIDADE E
DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA E PROBLEMAS
CONTEMPORÂNEOS**

Lucas Aredes Alves

Mariana, MG

2021

Lucas Aredes Alves

**DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIOCULTURAIS DA UNIVERSIDADE E
DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA E PROBLEMAS
CONTEMPORÂNEOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao
Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro
Preto (UFOP) como requisito parcial à obtenção do título
de bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Garcia da Silva

Mariana, MG

2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A474d Alves, Lucas Aredes .
Determinações históricas e socioculturais da universidade e da
extensão universitária brasileira e problemas contemporâneos.
[manuscrito] / Lucas Aredes Alves. - 2021.
139 f.: il.: color., tab..

Orientador: Prof. Dr. Marlon Garcia da Silva.
Monografia (Bacharelado). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Graduação em Serviço Social .

1. Capitalismo. 2. Serviço Social. 3. Universidade. 4. Luta de classes. I.
Silva, Marlon Garcia da. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 378(091)



FOLHA DE APROVAÇÃO

Lucas Aredes Alves

Determinações históricas e socioculturais da universidade e da extensão universitária brasileira e problemas contemporâneos

Monografia apresentada ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Serviço Social

Aprovada em 25 de agosto de 2021

Membros da banca

Dr. Marlon Garcia da Silva - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr.ª Kathiúça Bertollo - Universidade Federal de Ouro Preto
Ms. Rafaela Fernandes Bezerra - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Marlon Garcia da Silva, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 04/09/2021



Documento assinado eletronicamente por **Marlon Garcia da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/09/2021, às 07:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0217795** e o código CRC **FD3ABAE3**.

À Izaltina A. Alves (*in memoriam*), Vânia Alves (*in memoriam*), Maria da C. Almada (*in memoriam*), Geralda A. Alves, Leandra de F. Alves, Hiago A. Silva e Sarah. R. S. Z e Meireles, por todos os ensinamentos que estão para além dos livros.

AGRADECIMENTOS

Às aguerridas lutadoras sociais e aos aguerridos lutadores sociais que, de longas datas e de muitas terras, se indignam com as formas de exploração e opressão, e, com bravura, se rebelam e buscam transformar a sociedade, abrindo caminhos e criando referências.

Às pessoas que marcam imensamente minha trajetória: pedagogas e professoras/es das escolas públicas; familiares (um salve para ‘minhas’ crianças!); colegas e amigas/os da infância e adolescência, dos espaços em que trabalhei e das muitas ruas por onde pude sobrepujar-me.

Aos coletivos e às pessoas que me permitiram vivenciar a universidade pública (UFF-Campos e UFOP-Mariana), e que vão para além disto: companheiras/os cujos laços estenderam-se à vários planos da vida; amigas/os dos lares onde vivi, que possibilitaram à construção de lindas relações; colegas, crianças e adolescentes do estágio; colegas das várias turmas e dos grupos de estudos; colegas e adolescentes extensionistas do Mineração do Outro e dos projetos Lavras de Versos; colegas assistentes sociais, especialmente aquelas/es que, subversivamente, constroem o Serviço Social comprometido com o projeto ético-político da profissão; admiráveis camaradas das organizações de militância/dos movimentos sociais cujas ensinanças fazem eu lembrar, cotidianamente, a grandeza das lutas coletivas; professoras/es, técnicos e outras/os trabalhadoras/es da universidade.

Aos alumiados sujeitos com os quais neste *“mundo mundo vasto mundo”*, direta e indiretamente, partilhei e sigo partilhando a beleza que é poder viver, errar, aprender, construir e amar, apesar das muitas amarguras deste mundo; que tiveram e têm participação na minha vida e que de distintas formas contribuem para minha feitura enquanto humano-genérico, como também ensejam qualidades a esta monografia. Enfim, à vocês (as/os quais são incontáveis e por isso nomeá-las/os seria injusto), que se permitem me conhecer e que me permitem conhecê-la/os; que se somam nas andanças possibilitando tantas boas vivências, descobertas e memórias, poesia e múltiplos afetos, relações singulares, fraternas e brandas, além das *“muitas outras coisas que não ousou compreender”* e dos muitos sonhos para sonharmos coletivamente, *“pois sonho que se sonha junto é o maior louvor!”*.

*“Todas as manhãs acoito sonhos
e acalento entre a unha e a carne
uma agudíssima dor.*

*Todas as manhãs tenho os punhos
sangrando e dormentes
tal é a minha lida
cavando, cavando torrões de terra,
até lá, onde os homens enterram
a esperança roubada de outros homens.*

*Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo,
âncora dos navios de nossa memória.*

*E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.”*

(Todas as Manhãs, Conceição Evaristo)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão do curso de Serviço Social trata-se de um estudo bibliográfico e investigativo, fundamentado no materialismo histórico e dialético; busca se aproximar da discussão acerca da formação sócio-histórica do Brasil e da universidade na sociedade brasileira, debruçando-se sobre temas e categorias como: colonialismo e escravismo colonial, ideologia do colonialismo e racismo, padrões de dominação externa na América Latina, imperialismo e capitalismo dependente, entre outras. Ainda, apresenta e reflete sobre as perspectivas, os percursos e os desafios da universidade pública e da extensão universitária no Brasil, numa perspectiva histórica e fortemente latino-americana, como também apresenta a Política Nacional de Extensão Universitária – FORPROEX e a concepção teórica “progressista” que, respectivamente, fundamentam teórico-politicamente a extensão universitária e a universidade brasileira na contemporaneidade. Procura manter-se alinhado ao Projeto ético-político do Serviço Social brasileiro e à crítica da sociabilidade burguesa, bem como do capitalismo dependente monopolista, dando enfoque à luta anti-imperialista e antirracista e às lutas mais amplas da classe trabalhadora, em prol da universidade pública socialmente referenciada e da extensão de caráter popular-classista. Deste modo, este estudo realiza uma análise que trata das determinações históricas e socioculturais da universidade e da extensão universitária brasileira, reivindicando a historicidade e fomentando a luta pela construção e democratização da universidade alicerçada na luta de classes.

Palavras-chave: Serviço Social. Universidade e Extensão Universitária. Capitalismo dependente. Formação sócio-histórica. Luta de Classes.

RESUMEN

El presente trabajo de realización del curso de Trabajo Social es un estudio bibliográfico e investigativo, basado en el materialismo histórico y dialéctico; Busca abordar la discusión sobre la formación sociohistórica de Brasil y la universidad de la sociedad brasileña, discutiendo temas y categorías como: colonialismo y esclavitud colonial, ideología del colonialismo y racismo, patrones de dominación externa en América Latina, imperialismo y esclavitud dependiente, capitalismo, entre otros. Además, presenta y reflexiona sobre las perspectivas, caminos y desafíos de la universidad pública y la extensión universitaria en Brasil, una perspectiva histórica y fuertemente latinoamericana, así como la Política Nacional de Extensión Universitaria - FORPROEX y una concepción teórica "progresista" que, respectivamente, se basa teórica y políticamente en la extensión de la universidad brasileña contemporánea. Intenta mantenerse conectado con las premisas del Trabajo Social Brasileño y la crítica del socialismo burgués, como capitalismo monopolista dependiente, con un enfoque en la lucha antiimperialista y antirracista y en las luchas más extensas de la clase obrera, por una Universidad pública socialmente referenciada y extensión de carácter de clase popular. Así, este estudio realiza un análisis que aborda las determinaciones históricas y socioculturales de la universidad y la extensión de la universidad brasileña, reivindicando la historicidad y promoviendo la construcción y democratización de la educación universitaria en el aula.

Palabras llave: Trabajo Social. Universidad y Extensión Universitaria. Capitalismo dependiente. Formación sociohistórica. Lucha de clases.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Objetivos da Política Nacional de Extensão

Quadro 2 – Diretrizes para as Ações de Extensão Universitária

Quadro 3 – Princípios básicos norteadores das ações extensionistas

Quadro 4 – Desafios para a extensão universitária

Quadro 5 – Eixos integrantes das áreas prioritárias de atuação da extensão universitária

Quadro 6 – Áreas prioritárias de atuação da extensão universitária

Quadro 7 – Agenda de ações para extensão universitária em articulação com as políticas públicas

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AM - Amazonas
ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CE - Ceará
CAPES - Coordenação de Pessoal de Ensino Superior
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social
CODAE - Coordenação das Atividades de Extensão
CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica
CPC - Centro Popular de Cultura
CRESS - Conselho Regional de Serviço Social
CRUTAC - Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária
DCE - Diretório Central dos Estudantes
DNERU - Departamento Nacional de Endemias Rurais
ENESSO - Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
FIES - Financiamento Estudantil
FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FUC - Federações Universitárias de Córdoba
FUA - Federações Universitárias da Argentina
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSA- Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
GATS - Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços
RJ - Rio de Janeiro
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MG - Minas Gerais
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MNU - Movimento Negro Unificado
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONU - Organização das Nações Unidas

PCB - Partido Comunista Brasileiro
PNE - Política Nacional de Extensão
PNEU - Política Nacional de Extensão Universitária
PET - Programa de Educação Tutorial - PET/Conexões
PROEXTE - Programa de Fomento à Extensão Universitária
PROEXT - Programa de Extensão Universitária
PT - Partido dos Trabalhadores
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU - Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TMD - Teoria Marxista da Dependência
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
UNB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNEGRO - União de Negras e Negros Pela Igualdade
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO BRASIL E UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA	19
1.1 As determinações históricas do escravismo colonial, a questão étnico-racial e a ideologia do colonialismo em Clóvis Moura	19
1.1.2 Capitalismo, imperialismo e racismo: “Pra quem vive na guerra a paz nunca existiu!”	29
1.2 Do colonialismo ao capitalismo dependente: os padrões materiais e socioculturais de dominação externa na América Latina em Florestan Fernandes	36
1.2.1 A universidade brasileira no contexto da dependência e da expansão imperialista	47
CAPÍTULO 2: UNIVERSIDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CAPITALISMO DEPENDENTE	61
2.1 Universidade pública brasileira latino-americana: caminhos, desafios e concepções	61
2.2 A Extensão Universitária numa perspectiva histórica	71
2.3 Apresentação da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) – FORPROEX	79
2.4 A concepção "progressista" de Boaventura de Sousa Santos sobre a universidade	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	132
Anexo A - Arte das oficinas abertas “Para uma elaboração da política de extensão do curso de Serviço Social da UFOP” (2020) e “Discussão da política de extensão do curso de Serviço Social da UFOP” (2021)	132
Anexo B - Registros das oficinas e saraus dos projetos de extensão Lavras de Versos - bairros Santo Antônio e Cabanas em Mariana-MG - 2018 a 2019	135

INTRODUÇÃO

“(...) *O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.*”

(Carlos Drummond de Andrade)

Vale começar com um pouco de história, mesmo que pessoal. Minha aproximação com o objeto de pesquisa se deu em razão de diversos fatores, que transcorrem percursos desde a infância até vivências possibilitadas na universidade, acredito eu. Mas, particularmente, a partir de março de 2018, quando cheguei na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e, logo no primeiro mês, tornei-me extensionista por meio do “*Mineração do Outro*”¹. Assim, nos últimos anos, atuei como bolsista do projeto de extensão “*Lavras de Versos*”² nos bairros Santo Antônio e Cabanas, em Mariana-MG.

Pude ter por perto adolescentes e equipes de trabalho que foram cruciais para o meu processo de formação, bem como para melhor compreender e fortalecer a *práxis* na extensão universitária. E que contribuíram para potencializar a esperança e a certeza na juventude, na defesa da universidade pública, como também da extensão universitária assentada na luta de classes. Acrescento enfim que, graças a todos esses anos fazendo extensão, dispus de estímulos e de condições objetivas para tocar as atividades acadêmicas, além de motivação para a realização deste estudo. Em vista disso, serão apresentadas à banca e quem ler esta produção acadêmica alguns acúmulos e algumas reflexões e sínteses que foram possíveis de serem elaboradas, e que são partes desse vasto percurso.

Este estudo mantém intrínseca relação com um projeto do qual sou bolsista, intitulado “*Subsídios para uma política de extensão do curso de Serviço Social da UFOP*”, por meio do

¹Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão vinculado ao curso de Serviço Social e à PROEX/UFOP, inscrito e certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Programa de cultura e crítica social que tem por objetivo contribuir com a “lavra” da riqueza mais autêntica das Minas Gerais: o próprio povo mineiro trabalhador. Delimita-se como público alvo a classe trabalhadora. Vincula e articula quatro ações: o curso Ontologia e Estética-Arte e Sociedade, os projetos Lavras de Versos bairro Santo Antônio, Lavras de Versos bairro Cabanas e o Cine Faísca. Articula teoria à ação na unidade das *práxis* sociais. Para mais informações ver em: <https://www.facebook.com/MineracaoDoOutro>; <https://proex.ufop.br/programas/mineracaodo-outro-programa-de-cultura-e-critica-social-1>; dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8804020568031111.

²É vinculado ao “*Mineração do Outro*” e tem como objetivo aproximar adolescentes ao universo das expressões artísticas e da poesia. É destinado a adolescentes usuários da Política de Assistência Social dos bairros Santo Antônio e Cabanas, no território de Mariana-MG. Consiste em uma atividade socioeducativa organizada e desenvolvida a partir de círculos de cultura, partindo do diálogo e da reflexão crítica sobre as experiências cotidianas e referências culturais dos adolescentes, onde também é proporcionada a interação com outras expressões da cultura mineira e universal, especialmente no campo da poesia. Ver anexo B: Registro das oficinas e saraus dos projetos Lavras de Versos.

Pró-Ativa³ e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), coordenado pelo professor Marlon Garcia da Silva, e que teve o apoio fundamental da professora Kathiúça Bertollo. O projeto desdobrou-se ao longo de 2020 e 2021 – presente – e contou com a realização de estudos, oficinas abertas⁴, reuniões internas, participação em reuniões de instâncias, como o Núcleo Docente Estruturante (NDE), o colegiado do curso de Serviço Social da UFOP, a Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX), e outras atividades que foram fundamentais para a elaboração da “Política de Extensão do Curso de Serviço Social da UFOP”, um significativo trabalho coletivo que coloca em questão a *curricularização da extensão*.

Além do mais, não poderíamos deixar de rememorar as milhões de vidas tiradas pela pandemia da COVID-19 que vem ceifando toda a humanidade, especialmente a classe trabalhadora.

A crise da pandemia parece apenas revelar o caráter pernicioso das condições de funcionamento da sociedade do capital em escala planetária, que na periferia assume uma tonalidade ainda mais dramática, recaindo com força sobre o conjunto da classe trabalhadora (FIRMIANO, 2020, p. 297).

A continuidade e “finalização” desta monografia em meio às dificuldades do tempo presente – alargamento da “crise financeira”, política e social (firmadas na crise estrutural do capital); agravamento do desmonte e colapso do sistema público de saúde; impulso e óbice do ensino remoto na educação pública (básica e superior); acentuação do conservadorismo, do negacionismo e da deslegitimação da ciência, etc. –, sem dúvida, foi uma tarefa somente possível de ser realizada devido ao empenho de forças coletivas.

A pandemia do novo coronavírus provocou alterações expressivas no curso desta pesquisa. Devido ao encurtamento do período letivo e às maiores dificuldades colocadas sobre todas/os nós, não nos foi possível realizar o terceiro capítulo deste trabalho, que traria com profundidade a discussão em torno da *curricularização da extensão* no âmbito nacional, especialmente no que diz respeito ao Serviço Social brasileiro, como também apresentaria a “Política de extensão do curso de Serviço Social da UFOP” e seus processos – o documento está em fase final de elaboração, muito próximo de ser amplamente divulgado.

³“O programa Pró-Ativa é uma ação da PROGRAD destinada a contribuir para a melhoria do ensino de graduação, por meio de desenvolvimento de propostas de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas; elaboração e organização de materiais e coleções didáticas de auxílio às disciplinas; dentre outras experiências de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.” Disponível em: <https://www.prograd.ufop.br/%3Cnolink%3E/pro-ativa>

⁴Ver Anexo A.

A escolha por este tema possui intenção política, e vai ao encontro da busca por levantamentos bibliográficos e por maior entendimento sobre a universidade e a extensão universitária na sociedade brasileira. Tema que também traz relevância à área do Serviço Social brasileiro, o qual possui quatro pressupostos norteadores para a formação profissional das/os assistentes sociais:

1- O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista. 2- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho. 3- O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho. 4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. (ABEPSS, 1996, p. 5).

A respeito dos referidos eixos, Netto (1999, p. 13) afirma que,

todos os esforços foram dirigidos no sentido de adequar a formação profissional, em nível de graduação, às novas condições postas seja pelo enfrentamento, num marco democrático, da “questão social” exponenciada pela ditadura, seja pelas exigências intelectuais que a massa crítica em crescimento poderia atender. Em poucas palavras, entrou na agenda do Serviço Social a questão de redimensionar o ensino com vistas à formação de um profissional capaz de responder, com eficácia e competência, às demandas tradicionais e às demandas emergentes na sociedade brasileira – em suma, a construção de um novo perfil profissional.

O Serviço Social brasileiro é, assim, constituído por determinadas instâncias, entidades e princípios ético-políticos, que dispõe de Núcleos de Fundamentos para a formação profissional os quais são imprescindíveis à profissão.

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)⁵, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)⁶ e a Executiva Nacional de Estudantes de

⁵“A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) é uma entidade Acadêmico Científica que coordena e articula o projeto de formação em serviço social no âmbito da graduação e pós graduação. Dentre os seus princípios fundamentais está a defesa da universidade pública, gratuita, laica, democrática, presencial e socialmente referenciada.” Disponível em: <http://www.abepss.org.br/quem-somos-1>

⁶“A ENESSO é a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social, assim como a os CASS (Centros Acadêmicos de Serviço Social) representam os estudantes de Serviço Social de uma escola, a ENESSO é a entidade máxima representativa máxima dos estudantes em seus respectivos cursos, por isso são denominadas como organização políticas estudantis de área, ou movimento de área.” Disponível em: <https://enessooficial.wordpress.com/quem-somos/>

Serviço Social (ENESSO)⁷ são importantes entidades e espaços de formação para a profissão. E, em conformidade com essas, a universidade e a extensão universitária são temáticas de grande pertinência. Sendo assim, pretende-se com que este estudo se mantenha próximo aos fundamentos pactuados no âmbito da ABEPSS e do CFESS, expressos por meio da Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão, do Código de Ética da/o Assistente Social, das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e do Projeto ético-político da Serviço Social, entre outras referências e parâmetros.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório e *dialético-crítico*. Para Prates (2016, p. 107),

com perspectiva teleológica, o método dialético-crítico contempla no processo investigativo o equilíbrio entre condições subjetivas e objetivas, o movimento contraditório de constituição dos fenômenos sociais contextualizados e interconectados à luz da realidade e a articulação entre dados quantitativos, forma e conteúdo, razão e sensibilidade.

O materialismo histórico e dialético nos permite, segundo Netto (2009), maior apreensão dos fenômenos por englobar em seu movimento uma totalidade no dinamismo da articulação do mesmo em suas contradições, tanto em sua estrutura interna quanto externa.

O levantamento bibliográfico perpassa todo o processo de pesquisa e, combinado à sua construção, tem-se aproximação com uma abordagem de natureza qualitativa, a qual conta com exposição e análise de conteúdo, como: textos, documentos, leis, artifícios artísticos e outras referências. A opção pela abordagem qualitativa deve-se à compreensão de que, conforme mostra Minayo e Sanches (1993), esta possibilita abranger a dimensão investigativa e realiza uma aproximação fundamental entre sujeito e objeto, entre outros aspectos.

A presente pesquisa tem como objetivos: trazer a discussão crítico-dialética acerca da formação sócio-histórica do Brasil; apresentar e problematizar o curso e os dilemas intrínsecos à universidade e à extensão universitária brasileira, a partir de uma perspectiva histórica e fortemente latino-americana; fomentar o estudo cujas reflexões propiciam maior compreensão e concretização de subsídios relativos às determinações materiais, históricas e

⁷“O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) é uma autarquia pública federal que tem a atribuição de orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do/a assistente social no Brasil, em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). Para além de suas atribuições, contidas na Lei 8.662/1993, a entidade vem promovendo, nos últimos 30 anos ações, políticas para a construção de um projeto de sociedade radicalmente democrático, anticapitalista e em defesa dos interesses da classe trabalhadora.” Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/o-cfess>

socioculturais da universidade e da extensão universitária brasileira, bem como alguns problemas contemporâneos.

Partimos do pressuposto de que capital não é apenas uma única coisa, mas sim uma relação social mediada por um complexo de coisas, conforme Marx (1983). Na atualidade, o sistema do capital encontra-se mundializado e conta com determinações próprias. Todavia, há entendimentos de que os territórios também podem abarcar um tipo de desenvolvimento capitalista a contar com particularidades no que concerne seus processos históricos, aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, suas formas de transição e características em torno da contradição capital x trabalho e da questão social, etc.

Queremos dizer com isso que o capitalismo, enquanto base fundamental da sociedade moderna, pode ser definido como uma relação social de produção (MARX, 1983) passível a apresentar especificidades nas heterogêneas formações sociais. No caso da sociedade brasileira, latino-americana, sustenta-se ainda uma condição de subordinação aos países ditos ‘desenvolvidos’, com percursos desde muitos séculos até o alicerçamento do capitalismo dependente; seja durante o período de vigência do sistema colonial em suas variadas fases e formas, seja diante do moderno imperialismo capitalista. Mediante a isso, compreende-se que o desenvolvimento do capitalismo na América Latina se deu de forma distinta do que na Europa ou nos Estados Unidos, por exemplo.

Tendo em vista a existência de vastas elaborações teóricas em torno dessa discussão, ao longo do primeiro capítulo iremos debruçar-nos sobre as que consideramos mais acertadas para tratá-la. Com base em bibliografias fundamentadas na teoria marxista, interessa-nos pensar a formação sócio-histórica brasileira e as vicissitudes colocadas pelos: padrões de dominação externa na América Latina, colonialismo, escravismo colonial, questão étnico-racial, racismo, imperialismo, capitalismo dependente, entre outras, e também investigar os desdobramentos de tudo isto sobre a gênese e os arranjos da universidade brasileira.

Dessa forma, antes de adentrarmos com mais veemência em outros temas os quais são recortes desta pesquisa, como a universidade contemporânea e a extensão universitária, torna-se necessário trazer considerações, ainda que moderadas, no tocante à processos e elementos históricos-concretos que permeiam a realidade social e, portanto, a universidade na sociedade brasileira. Os principais autores utilizados neste capítulo foram Clóvis Moura e Florestan Fernandes.

Em face do exposto, vale mencionarmos que, consideramos que a busca acentuada pelo entendimento da nossa formação sócio-histórica é um dos tantos caminhos indispensáveis para identificarmos amarras e, assim, traçarmos rumos mais certos na

dianteira. Como nos ensina a velha máxima: “é preciso conhecer o passado e compreender o presente para construir o futuro!”. Ou, em outras palavras: “reivindicar o passado para transformar o presente e libertar o futuro!”.

No segundo capítulo, discorrer-se-á sobre a universidade e a extensão universitária no Brasil com recorte à esfera pública, levando em conta o encadeamento do capitalismo dependente como realidade histórica na América Latina. Roberto Leher e João Antônio de Paula são importantes referências dos tópicos iniciais deste capítulo.

Consideramos elementar, a realização de mediações com abrangência às determinações históricas, políticas e socioculturais relativos à América Latina e à universidade latino-americana – uma revolução burguesa *sui generis*; o movimento pela Reforma Universitária de 1918; a existência de um sistêmico e complexo bloco no poder, entre muitos outros. O ensino superior público apresenta características, progressões e modelos instituídos que expressam forte ligação com os dinamismos supracitados, e que, historicamente, combinam o lugar e o *ethos* da universidade no contexto latino-americano.

Nesta seção, a discussão em torno da extensão ganhará força, onde, será exposta e refletida a extensão universitária na história, discorrendo sobre o quadro latino-americano, os caminhos e as direções da extensão no Brasil desde o século XX (extremamente marcado pela ditadura empresarial-militar), a organização de sujeitos coletivos em prol da sua defesa e disputa, etc.

Posteriormente, será apresentada a Política Nacional de Extensão Universitária – FORPROEX e a concepção teórica "progressista" do cientista social português Boaventura de Sousa Santos acerca da universidade e vigorosamente referenciada na PNEU.

Faremos um esforço para relacionar e problematizar as bases teórico-políticas, as diretrizes, os princípios e as alternativas no que concerne à extensão universitária, tendo como direcionamento a defesa de uma *práxis* extensionista assentada na legítima concepção de emancipação humana ou do gênero humano, no fomento dos saberes e das culturas populares, nas lutas históricas da classe trabalhadora, na transformação social etc.

Dito isto, ressaltamos que pensar a historicidade numa perspectiva crítica é fundamental tanto para a compreensão dos cursos da sociedade quanto da universidade e da extensão universitária – e como estas se relacionam –, pois acreditamos que alicerçado nisso, entre outros meios, novos caminhos poderão ser percorridos. Ainda mais se considerarmos e buscarmos enfrentar os imensos desafios severamente situados na realidade, cujas disposições têm implicação direta na ciência, na produção de conhecimento e no funcionamento da universidade pública.

CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO BRASIL E UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA

1.1 As determinações históricas do escravismo colonial, a questão étnico-racial e a ideologia do colonialismo em Clóvis Moura

*“(...) O opressor se dirige
aos nossos campos,
os seus soldados
cantam marchas de sangue.
Pois são essas a sua fé
E civilização.*

*O opressor prepara outra investida,
confabula com ricos e senhores,
e marcha mais forte.
Para meu acampamento!
Mas eu os faço correr...”*

(Solano Trindade: o poeta negro, 1944)

Iniciamos este capítulo dando direcionamento a discussão sobre alguns movimentos da historiografia e da formação social do Brasil com base no pensamento de Clóvis Moura⁸, para inicialmente tratarmos de certos impasses relativos à sociedade brasileira e as respectivas relações sociais e raciais que a congregam. Buscar-se-á, deste modo, dar relevância às contribuições teórico-críticas do referido autor para pensar alguns mecanismos de organização e de dominação presentes no país.

⁸Nascido em Amarante, Piauí, Clóvis Steiger de Assis Moura (1925 – 2003) foi sociólogo, jornalista, historiador e escritor. Em sua trajetória intelectual e política, contribuiu com o pensamento da cultura popular brasileira e, baseado na teoria marxista, analisou a luta de classes no sistema escravista e seus desdobramentos na construção social do Brasil. Clóvis trabalhou como jornalista quando esteve na Bahia, em 1947. Neste período, trabalhou no Jornal *O Momento*, diário do Partido Comunista do Brasil (PCB), aprofundando seu contato com a teoria marxista e filiando-se ao partido em 1945. Clóvis Moura foi um dos deputados cassados quando da cassação do PCB 1947, juntamente com Carlos Marighella e Jorge Amado. Em 1962, alinhou-se com as posições do PCdoB, formulando sobretudo o pensamento teórico do movimento negro, contribuindo com a fundação tanto do MNU quanto da UNEGRO.” Ver em: <https://averdade.org.br/2020/05/clovis-moura-pensador-da-historia-do-brasil/>

O autor endossa que há no Brasil características próprias no que tange sua formação e desenvolvimento social, econômico, político e cultural quando o comparamos com outros países “sul-americanos”. Todavia, não deixa de existir uma forte ligação entre eles: a subordinação ao sistema colonial e ao imperialismo (MOURA, 1983, p. 17).

Precedentemente é importante aludirmos que, em tal caso, a crítica ao capitalismo dependente brasileiro faz-se necessária para que seja evidenciado como o atual modelo de sociedade estruturado no *fetichismo da forma-mercadoria*, na *propriedade privada* na *mercantilização* das relações sociais etc, tem encadeamento com a questão étnico-racial no Brasil e em outros territórios latino-americanos.

Por isso

a chamada “questão racial” não pode ser compreendida se a interpretarmos como uma questão meramente científica, cuja solução será encontrada pelos antropólogos entre as quatro paredes de um laboratório ou nas salas de congressos de especialistas. Pelo contrário. Devemos partir de uma posição crítica radical, através da reformulação *política*, da modificação dos polos de poder, especialmente das áreas do chamado Terceiro Mundo. É uma situação que ficará sempre inconclusa se não a analisarmos como um dos componentes de um aparelho de dominação econômica, política e cultural (MOURA, 1994, p. 31, grifo do autor).

No tocante a esse ponto, entende-se que o autor busca chamar a atenção para a necessidade de compreendermos a “questão racial” como parte das engrenagens econômicas, culturais e políticas, quais são determinantes das relações de dominação, especialmente nos “países periféricos”. Diante disso, é certo dizer que a questão étnico-racial apresenta imbricação na ciência, mas vai além, pois é *essencialmente política*, uma vez que, o racismo coaduna-se aos variados processos da sociedade brasileira, sendo parte por tão longo tempo das antigas formas de dominação mantendo-se atrelado à contemporaneidade.

Neste momento, consideramos adequado destacar a seguinte reflexão que Marx apresenta N’*O Capital* a respeito do tráfico de escravizados:

A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras que caracterizam a aurora da era da produção capitalista. Esses processos idílicos constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva. [...] Na Inglaterra, no fim do século XVII, esses momentos foram combinados de modo sistêmico, dando origem ao sistema colonial, ao sistema da dívida pública, ao moderno sistema tributário e ao sistema protecionista. Tais métodos, como por exemplo, o sistema colonial, baseiam-se, em parte, na violência mais brutal (MARX, 2013, p. 820).

Marx discorre sobre os sintomas da origem do sistema colonial em certos territórios durante o período retratado no trecho. Como podemos ver, para ele aqueles que contaram com a invasão de terras e com a escravização de determinadas populações cooperaram com a acumulação primitiva e já apresentavam como indicativos a produção capitalista, tal e qual gradativamente foi se concretizando. Sua análise realizada a alguns séculos atrás demonstra para nós o expressivo caráter expansivo e econômico do sistema colonial⁹.

Com a finalidade de debater questões acerca das populações escravizadas e soterradas durante a vigência do sistema colonial, cabe destacar a menção epigrafada em um ensaio de Moura pertinente à colonização, à raça/etnia e ao racismo no Brasil.

A questão racial talvez seja a questão social mais antiga do Brasil: ela está no centro da dominação de classe desde o início da colonização e a implantação do escravismo no país. Atravessou toda nossa história. Atualmente, sob o capitalismo moderno, o racismo continua sendo um elemento fundamental para a manutenção dos velhos privilégios de classe (MOURA, 1984, p. 27).

Esse apontamento é tão emblemático quanto as agitações políticas e acadêmicas que buscam compreender os dilemas a este respeito no século passado e na atualidade, não à toa há um enorme repertório tratando-os. Com base em algumas referências e com o entendimento de que é necessário o desvelamento da gênese do capitalismo brasileiro, trazemos tais questões com a intenção de pensar sua historicidade, como se deu seu desenvolvimento e também investigar certos desdobramentos da formação social brasileira considerando as profundas marcas do “escravismo colonial” em nossa sociedade, como engendra Moura.

Para ele,

a base que produzia a dinâmica econômica dessa sociedade de escravismo colonial era a agricultura de exportação e a mineração. Por seu turno, para que se mantivesse esse dianismo, havia necessidade de tráfico permanente de negros que vinha da África, pois as condições sob as quais trabalhava o escravo negro levavam a que a sua média de vida produtiva fosse baixíssima: sete anos. O tráfico de escravos servia, portanto, para - internamente - manter o equilíbrio demográfico da estrutura e - externamente - contribuir para o desenvolvimento do capitalismo nas metrópoles européias (MOURA, 1983, p. 18).

⁹Mesmo nos deparando com argumentos equivocados de que Marx e Engels não eram críticos do colonialismo, é possível compreendermos o importante papel desses autores no que tange à crítica e à luta contra o sistema colonial. Como sugestão, uma matéria de grande pertinência acerca dessa questão: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/07/31/o-lugar-de-marx-e-engels-na-modernidade-raca-colonialismo-e-eurocentrismo/>. Além dessa, fica como indicação o texto *Classe, Gênero, Raça e Colonialismo: A “Interseccionalidade” de Marx*, de Kevin B. Anderson, traduzido e disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/58282/38133>

Isso foi possível devido ao que podemos chamar de “tráfico triangular”: dispositivo colonial que contou com fornecimento de embarcação e exportação em terras da América Colonial, França e Inglaterra; mercadoria humana vinda do continente africano; plantação e matérias-primas extraídas das colônias. Decerto, para os proveitos chegarem até as mãos e buchos das metrópoles (MOURA, 1983, p. 18).¹⁰

Isto posto, reiteramos a afirmativa de que a relação econômica é um tanto quanto central no que se refere à escravização de determinados povos no decurso do colonialismo.

Marx escreve que “o regime colonial deu um grande desenvolvimento à navegação e ao comércio. Daí nasceram as sociedades mercantis, dotadas pelos governos de monopólios e privilégios, que serviram de poderosas alavancas à concentração de capital. O regime colonial - prossegue Marx - assegurou as mercadorias às nascentes manufaturas, aumentando a facilidade de acumulação, graças ao monopólio do mercado colonial. Os tesouros diretamente estorquidos fora da Europa, por meio do trabalho forçado de indígenas reduzidos à escravidão, pela concenssão, a pilhagem e a morte, refluíram a mãe pátria para funcionar aí como capital” (MOURA, 1983, p. 19-20).

Em suma, as formas de materialização, concentração e rotatividade das mercadorias (humanas, matérias primas etc.) que escoam os movimentos do sistema colonial, impulsionaram e fortaleceram a aparição do capital.

No referente aos fundamentos do escravismo colonial, é crucial destacar que

as antigas terras indígenas são ocupadas pelo colonizador português e o negro é trazido para trabalhar nas mesmas. Estão, portanto, montadas as bases do escravismo colonial que durante quatrocentos anos imprimiu o ritmo de desenvolvimento interno da nossa economia, da nossa vida social e da nossa cultura (MOURA, 1983, p. 17).

Assim sendo, “o tráfico de escravos, dentro do contexto do sistema colonial será, por sua vez, um dos grandes fatores de acumulação capitalista das metrópoles” (MOURA, 1983, p. 17). Em determinado momento de culminância da produção no período colonial houve “uma imbricação, uma identificação entre a *divisão social do trabalho* e a *divisão racial do trabalho*. No caso do Brasil, quem trabalhava nessa economia escravista era o negro” (MOURA, 1983, p. 22).

¹⁰“O tráfico triangular criou, na Inglaterra, um ramo de capitalismo que poderíamos chamar de negreiro, porque todo ele estava subordinado ao desenvolvimento do tráfico triangular. Consistia em empresas de transporte naval e construção de barcos, fato que, por outro lado, determinava o crescimento de cidades, portos de mar... **Isso configurou** [...] a primeira etapa do tráfico triangular: a troca de mercadorias por seres humanos. A segunda etapa será a troca de seres humanos por mercadorias, produtos coloniais. A terceira será a troca por dinheiro nas metrópoles (MOURA, 1983, p. 18-19, grifo nosso)”.

Além disso,

enquanto o capitalismo industrial se desenvolvia na Europa intensamente, nós aqui ainda permanecemos esclerosados pela permanência da escravidão, fato que produzirá imenso atraso histórico em relação aos países que não sofreram a escravidão colonial por tanto tempo e tão intensamente. O latifúndio escravista impedia a formação de áreas de desenvolvimento de economia capitalista, fato que irá gerar a impossibilidade de uma burguesia nacional capaz de liderar as transformações estruturais da sociedade da época (MOURA, 1983, p. 22).

O sociólogo acrescenta que, por tais razões, o Brasil não acumulou capitais hábeis para um outro tipo de desenvolvimento; e, desse modo, acabou sendo submetido ao capitalismo dependente. Por isso o seu atraso histórico comparado aos países centrais. Ainda do ponto de vista do autor, esse processo tem como “fato fundamental” o “escravismo colonial” (MOURA, 1983, p. 23).

Caminhamos agora para uma discussão mais centrada na historiografia brasileira. Desde o período “monárquico-escravista” já se buscavam referências européias para instituir no Brasil uma espécie de desenvolvimento do conhecimento em face de uma perspectiva forjada da história, tendo como fundamento a ideologia das classes dominantes (MOURA, 1990, p. 53). E “no caso da América Latina, o racismo, como *ideologia do colonialismo*, penetrou fundo no pensamento da elite intelectual colonizada” (MOURA, 1994, p. 31, *grifos do autor*). Compete-nos acrescentar que

todo o arsenal “científico” que vinha da Europa sobre a questão racial era aqui repetido sem ser filtrado, não porque fosse a “última palavra da ciência”, mas porque já vinha com o julgamento das metrópoles. No lado oposto expressava-se uma visão democrática e não racista do problema; esta corrente progressista era desacreditada pela *intelligenza* colonizada (MOURA, 1994, p. 31, *grifos do autor*).

E desse jeito “a ideologia do colonialismo era e ainda é alimentada por toda uma literatura racista que nos vinha, ou nos vem, das metrópoles colonizadoras, para nos interiorizar através da nossa própria autoanálise” (MOURA, 1994, p. 31).

Um significativo levantamento realizado por Clóvis Moura acerca da formação e consagração de intelectuais historiadores brasileiros contemporâneos à D. Pedro II, retrata quem eram estes (homens brancos, pertencentes às classes dominantes da época) e quais eram suas intenções e posições político-ideológicas no tangente ao projeto societário desse período (em favor da “ideologia do império escravista”). Como resultado, foram exaltadas e diluídas valores e memórias como verdade histórica no imaginário social. Convém frisar o papel que o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) gozou enquanto aparelho ideológico e

modelo de historiografia em serviço das classes que se mantiveram no poder (MOURA, 1990).

Acredito poder situar, dentro dessa perspectiva, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A instituição e o papel que ocupou na sociedade brasileira do século XIX, assim como o tipo de história que elaborou, operou no sentido de produzir e reproduzir uma fração da ideologia da classe dominante brasileira e, a partir do conceito de ideologia, a história integraria uma forma mais ampla de como a classe dominante explicava sua posição no sistema de classes. Assim, os intelectuais que se organizavam em torno do IHGB, atuando em nível de superestrutura, produziram um modelo de historiografia - a história oficial - que consagrava o sistema de dominação existente no Brasil, fazendo com que essa produção intelectual exercesse uma ação de retomo sobre a estrutura. [...] O IHGB, na condição de aparelho ideológico do Estado, desenvolveria uma atividade intelectual - a produção da história integrada na ideologia da classe dominante dos proprietários rurais do Brasil do século XI (COELHO, 1981, p. 10-11 apud MOURA, 1990, p. 53).

Vamos a um elemento histórico-concreto: qual foi a hegemonia que escreveu a “história oficial” do Brasil e quem são seus ditos heróis e anti-heróis? Para exemplificar bem, questionamos: quem é o patrono do exército brasileiro? Duque de Caxias, que é celebrado com estátuas e eventos. Mas por que? Por ter liderado o assassinato de camponeses e quilombolas da Balaiada. Essas são importantes observações também feitas por Moura (1990). Em relação a isso, consideramos pertinente o enfrentamento de certos equívocos e o fomento à relevância da diversificação das produções historiográficas¹¹.

A “história oficial” propõe mostrar “vencedores” e “derrotados” sob o olhar das classes dominantes, na mesma medida em que a pátria enquanto ficção manipulada por parte dos produtores da história se materializa através de deturpações; por isso mesmo, defendê-la é, “historicamente, esmagar a República dos Palmares” e todas as revoltas de homens e mulheres escravizados/as e explorados/as que se rebelaram (MOURA, 1990, p. 54). Assim como toda a resistência quilombola e indígena existente no Brasil. Em concretude, os valores da pátria são destinados aos privilegiados, e aos pobres, fica somente uma pátria simbólica,

¹¹Recentemente ocorreu, no Brasil, a prisão de Paulo 'Galo' - importante nome do movimento dos entregadores antifascistas. O motivo tem muito a ver com o que buscamos refletir neste parágrafo: Galo, junto de outros militantes, protagonizaram um "ato em repúdio aos símbolos de genocidas, estupradores e ladrões representados pela estátua de Borba Gato". O ato, por sua vez, marcou as manifestações no país em 2021 e trouxe discussões que vem sendo realizadas sob distintas concepções. De um lado, nos deparamos com análises e posicionamentos próximos do que estamos propondo e defendendo aqui: a necessidade de olhar para a história reconhecendo e enfrenando os verdadeiros inimigos do povo, forjados e materializados pela "história oficial" em nome das classes dominantes, como é o caso de Borba Gato. Do outro lado, a ação dos manifestantes vem sendo contestada enquanto ato ilegal e extremista, em que, a prisão dos militantes é posta como legítima; isto demonstra que tal hegemonia e concepção teórico-política sobre história e justiça são altamente presentes no imaginário social e no campo socio-jurídico, o que traz, historicamente, expressivas consequências às lutas históricas da classe trabalhadora, como também reforça a criminalização dos movimentos sociais. Ver mais em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?05/08/2021/opiniaio----por-que-nao-soltam-paulo-galo->

uma vez que, “para manter esse conceito marcial de pátria, as classes dominantes e os grupos militares, como estamentos de sustentação política, criam ‘áreas proibidas da história’ com limitações, fronteiras e sanções para quem as transgredir” (MOURA, 1990, p. 56).

Diante disso, torna-se categórico que consideremos, pois, a “institucionalização da história”. Essa pode ser notada quando quem obedece o projeto institucional está apto a circular e quem se coloca a “transpor a fronteira do proibido” se lasca, conforme Moura (1990).

Levando em conta tantas incongruências percebe-se que ser partícipe da história do lado revolucionário da trincheira é um ato de bravura, pois, como descreve Moura (1990, p. 57, grifo nosso),

fazer história no Brasil, fora dos marcos oficiais, é uma prova de coragem. São muitos os assuntos proibidos e muitos os heróis sagrados das classes dominantes. Difícil é resgatar as raízes dos verdadeiros construtores do País. [...] E [...] tudo isto mostra — de forma muito sintética, mas, ao que nos parece, convincente — que fazer história e, por extensão, ciências sociais fora dos quadros institucionais e da visão marcial do poder, é um ato de coragem, também.

Buscamos tornar evidente que a história do Brasil, embora bastante distorcida, é mais do que a sua reprodução hegemônica; é até mais do que realizar resgates pontuais devido a sua extrema complexidade.

Sendo assim, é tanto possível quanto substancial desmistificar a difusão dos seus reais componentes e discorrer sobre contextos escamoteados, a fim de evocar o que foi deturpado em relação às reais circunstâncias dos povos trazidos forçosamente para cá através do tráfico negreiro e da imigração compulsória, por exemplo. Por isso mesmo, realizar essa crítica exige de nós cordura para buscarmos assimilar como esses processos e outros mais circunscrevem a formação social brasileira, pois existem “profundos vestígios de relações escravistas na estrutura da nossa sociedade atual” (MOURA, 1983, p. 131), donde “a Abolição no Brasil é feita conservando-se o latifúndio. As classes dominantes continuam praticamente as mesmas” (MOURA, 1983, p. 24).

Moura (1990) salienta que desde que existem, as classes dominantes se mantêm fortalecidas por meio das suas ações e do apagamento dos sujeitos coletivos que ousaram e ainda ousam enfrentar radicalmente os sistemas sociais e suas respectivas contradições. Com isso, fica nítido que há “uma distância imensa entre a verdade histórica que cabe ao historiador registrar e a necessidade e exigências que as classes dominantes impõem aos

historiadores ‘oficiais’, ideólogos dos valores, interesses e necessidades do atual tipo de sociedade” (MOURA, 1990, p. 53).

Servindo-nos como artifício para realizar algumas mediações relacionadas à pátria, e aproveitando ainda para apresentarmos alguns elementos conjunturais, recorreremos ao seguinte samba-enredo da Beija-Flor de Nilópolis¹²:

Oh pátria amada, por onde andarás?
Seus filhos já não aguentam mais!
Você que não soube cuidar
Você que negou o amor
Vem aprender na Beija-Flor

Sou eu, espelho da lendária criatura
Um monstro carente de amor e de ternura
O alvo na mira do desprezo e da segregação
Do pai que renegou a criação
Refém da intolerância dessa gente
Retalhos do meu próprio Criador
Julgado pela força da ambição
Sigo carregando a minha cruz
À procura de uma luz, a salvação!

Estenda a mão, meu senhor
Pois não entendo tua fé
Se ofereces com amor
Me alimento de axé
Me chamas tanto de irmão
E me abandonas ao léu
Troca um pedaço de pão
Por um pedaço de céu

Ganância veste terno e gravata
Onde a esperança sucumbiu
Vejo a liberdade aprisionada
Teu livro eu não sei ler, Brasil!
Mas o samba faz
Essa dor dentro do peito ir embora
Feito um arrastão de alegria e emoção, o pranto rola
Meu canto é resistência
No ecoar de um tambor
Vem ver brilhar
Mais um menino que você abandonou

Esse foi um dos temas de grande destaque dos Desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro no ano de 2018, onde a “pátria” brasileira foi centralmente contestada. Não há de nossa parte a intenção de realizar uma análise aprofundada em relação a estética nem desconsiderar certos dilemas ligados ao próprio movimento carnavalesco do Rio de Janeiro (sua dimensão cultural, econômica e de representação na mídia hegemônica), embora sejam pontos de pertinência. Importa-nos dizer que o samba-enredo mostrado, cumpre notório papel

¹²Monstro é aquele que não sabe amar. Os filhos abandonados da pátria que os pariu (2018).

em apresentar simbolicamente questões relevantes da “Pátria A(r)mada Brasil” as quais propiciam interação com o que foi evidenciado a respeito desta. Com sua letra e carros alegóricos, a Escola levou à Sapucaí provocações e componentes da calamitosa conjuntura brasileira referente aos anos 2016 a 2018, que recaem diretamente sobre a realidade da classe trabalhadora brasileira¹³.

Outros elementos poderiam ser citados, mas, os que foram mencionados juntamente com a letra apresentada, nos dão subsídios para pensar algumas adversidades pertinentes a uma pátria que historicamente sucumbe a classe oprimida, que não é minoria e sim maioria. Então, quando buscarmos compreender o seu significado, é indispensável considerarmos os complexos que a marcam: o sistema econômico e suas conformações, os processos socioculturais que permeiam a realidade brasileira, a ideologia dominante, o seu histórico caráter classista, etc.

E para resgatarmos alguns pontos sobre o processo histórico-social do Brasil salientados nos parágrafos anteriores, trazemos outro samba-enredo: *História Para Ninar Gente Grande* (2019), dessa vez, da Estação Primeira de Mangueira.

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho

¹³A título de curiosidade, o início de 2018 marcava aproximadamente dois anos do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, além de inúmeros retrocessos para a classe trabalhadora brasileira que, na verdade, já vinham de certa forma sendo anunciados. Nesse período, Michel Temer assumiu arbitrariamente a presidência e promoveu numerosos cortes e mudanças no destino do nosso Fundo Público (Contra-reforma Trabalhista, PEC do Teto de Gastos, etc) chegando ainda a promulgar, em 2018, “estado de sítio” no país. No final do mesmo ano, Jair Bolsonaro foi eleito presidente da República – momento delicado da conjuntura, marcada pela ascensão do “bolsonarismo” e dos discursos fascizantes, como também por um conturbado processo eleitoral que trouxe como resultado o aprofundamento da polarização e despolitização da política nacional, demonstrando ainda mais intensamente os interesses das classes que, em maioria, compõem os Poderes da União.

Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

A história que a história não conta, “escrita por mãos brancas”¹⁴. A referida composição pode levar-nos ao que Clóvis Moura descreve sobre reprodução da “história oficial”, e aqui, estamos diante de uma perspectiva que caminha na sua contramão; que é subversiva justamente porque chama a atenção ao denunciar as marcas da adulteração e do genocídio, reivindicando resistência e nos convidando a decantar importantes nomes das histórias “apagada”. Há, desse modo, pontos no presente samba-enredo que demonstram forte ligação com o que foi exposto sobre historiografia e movimentos próprios das lutas históricas na sociedade brasileira, etc.

Nosso intuito foi deixar expresso que, a séculos atrás, defendiam-se os princípios dos senhores escravistas em prol do sistema colonial, e hoje, defendem-se as “liberdades democráticas” e individuais da sociabilidade capitalista. Percebam: no passado e no presente nos encontramos condicionados a um sentido de liberdade assentado em propriedade, dominação, exploração e opressão. Vale frisar ainda que, em função de tudo isto, a Igreja e a Religião em companhia do Estado gozam de um gigantesco papel.

Os projetos societários devastadores da natureza e do gênero humano, que capitalizam e mercantilizam tudo o que podem e que ratificam “*Atritos entre História, Poder e Conhecimento*”, deixam para a sociedade brasileira, latino-americana, as durezas do que é suportar o capitalismo dependente. Como resultado, tem-se uma formação social marcada por mecanismos de dominação das classes dominantes que, também através da “ideologia do colonialismo”, estruturam o seu desenvolvimento social, econômico, político e cultural. E que, por sua vez, também podem imbricar-se aos processos ligados à Educação, pois, para nós, esses não podem ser desassociados daquilo que é relativo à realidade em sentido estrutural e da totalidade social, nem às formas pelas quais constituiu-se e encadeou-se a universidade no Brasil.

¹⁴“(…) Tanto o negro quanto o índio [...] os povos que viveram aqui juntamente com os brancos, não tem sua história escrita, ainda. E isso é um problema muito sério porque a gente frequenta universidade, frequenta escolas, e não se tem uma visão correta do passado da gente, do passado do negro. [...] Na parte que ela foi omissa, ela negligencia fatos muito importantes e deforma muito a história do negro. Quer dizer, tratando basicamente da escravidão e deixando de lado outras formas do negro viver no Brasil, como todo o processo de alforria que houve durante todos os quatro séculos da escravidão, e principalmente com relação ao Quilombo.” Trecho da fala de Beatriz Nascimento no documentário “O negro da senzala ao soul”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-LhM1MaPE9c>

1.1.2 Capitalismo, imperialismo e racismo: “Pra quem vive na guerra a paz nunca existiu!”¹⁵

“Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”.

(Conceição Evaristo)

Do escravismo colonial ao capitalismo, eis o racismo como parte fundamental na estruturação das relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira, e, em razão disso, como mecanismo de dominação em prol das classes dominantes (da sociedade colonial e da sociedade capitalista). Na nossa leitura, essa é – ousamos dizer – uma das ponderosas sínteses que Clóvis Moura dedicou às suas obras.

Em conformidade com o autor,

o racismo é um multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras e serve-lhe como arma de combate e de justificativa para os crimes cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural de "raças eleitas". Há também o racismo interno em várias nações, especialmente nas que fizeram parte do sistema colonial, através do qual suas classes dominantes mantêm o sistema de exploração das camadas trabalhadoras negras e mestiças (MOURA, 1994, p. 30).

Sendo,

em última instância, um conteúdo de dominação, não apenas étnico mas, também, ideológico e político. É por isso ingenuidade, segundo pensamos, combatê-lo apenas através do seu viés acadêmico e estritamente científico, uma vez que ele transcende as conclusões da ciência e funciona como mecanismo de sujeição e não de explicação antropológica. Pelo contrário, superpõe-se a essas conclusões com todo um arsenal ideológico justificatório de dominação. Lapouge, um dos teóricos, dizia: "Estou convencido de que no próximo século milhões de homens se matarão por um ou dois graus do índice cefálico". Isto foi escrito em 1880. O que este teórico do racismo queria expressar eufemisticamente é que a humanidade travaria a maior guerra de sua história e que as diferenças raciais seriam um dos pretextos ideológicos de que os agressores lançariam mão para justificar a conquista de territórios colonizáveis (MOURA, 1994, p 28).

Verificar-se-á que o racismo moderno nasce com o capitalismo, e é responsável por fundir doutrinas biológicas pautadas na retórica de que o mais forte sobrevive, na categorização *homem x sub-homem* etc. A este respeito, fica inegável dizer que não houve coparticipação da ciência para a produção e reprodução das teses racistas, bem como para a

¹⁵Referência a canção Negro Drama, do álbum Nada Como um Dia Após o Outro Dia, Vol. 1 & 2, de 2002, do grupo brasileiro de rap Racionais MC's.

difusão de ideais civilizatórios que legitimaram o racismo ideológico e científico cujos efeitos descendem dos mecanismos de dominação das classes dominantes. O racismo tal e qual conhecemos hoje pode ser descrito como um dos “galhos ideológicos do capitalismo” (MOURA, 1994, p. 29).

A temática étnico-racial é um tanto disputada quanto espinhosa, e conta com inúmeras análises. Das mais respeitáveis¹⁶, as mais esvaziadas¹⁷.

Sobre o racismo, um dos temas mais polêmicos, instigantes e inesgotáveis do mundo moderno, concentram-se opiniões contraditórias, que discutem, em vários níveis, as consequências de sua prática. A discussão sobre as diversas formas de sua atuação, significado e função vem sempre acompanhada de uma carga emocional, o que demonstra como a polêmica que se monta em torno de seu significado transcende em muito as questões acadêmicas, para atingir um significado mais abrangente, de ideologia de dominação. Somente admitindo-se o papel social, ideológico e político do racismo poderemos compreender sua força permanente e seu significado polimórfico e ambivalente (MOURA, 1994, p. 28)

Pois,

apenas desta forma poderemos compreender por que se trata de um conceito tão polêmico e, também, por que em determinados contextos políticos e momentos

¹⁶De forma sintética, apresentamos a conceituação do racismo sob a perspectiva de intelectuais brasileiros que trouxeram fecundas contribuições ao tratar deste tema. Conforme Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 69), “o racismo, cuja essência reside na negação total de ou parcial da humanidade do negro e outros não-brancos, constituiu a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor. O conteúdo desta justificativa variou ao longo do tempo, tendo começado com noções imbuídas de uma visão religiosa do mundo que permitiram estabelecer a distinção entre cristãos e pagãos. Mais tarde e de uma maneira paradoxal, o ideário de igualdade e liberdade surgido no final do século XVIII acentuou a exclusão dos não-brancos do universalismo burguês e levou à necessidade de reforçar a distinção entre homens (brancos) e sub-homens (de cor). Já no século XIX, o darwinismo social, o evolucionismo, as doutrinas do ‘racismo científico’ e a ideia da ‘missão civilizatória do homem branco’ aparecem intimamente relacionadas à expressão imperialista dos países europeus.” E, de acordo com Almeida (2018, p. 28), “o racismo é decorrência da própria estrutura social”, sendo assim parte de processos históricos, políticos e ideológicos. O conceito central de raça está imbricado na contradição da “universalidade iluminista”, constituída via relações colonialistas e escravistas, e essas são “irremovíveis da sociedade contemporânea” (ALMEIDA, 2018, p. 22). Para o autor, a raça opera a partir de dois registros básicos que se cruzam e complementam: como característica biológica e como característica étnico-cultural (ALMEIDA, 2018, p. 24), que resultam em uma gigantesca complexidade. A negação do negro torna-se concreta através do racismo, do preconceito racial e da discriminação racial, que acarreta em três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural, sendo esta última a sua razão maior (ALMEIDA, 2018, p. 25-38). A nosso ver, o racismo estrutural mantém intrínseca relação com as formas de organização da sociabilidade capitalista e, por esse e outros fatores, “raça é um conceito cujo significado só pode ser recolhido em perspectiva relacional, [...] não é uma fantasmagoria, um delírio, [...] é uma relação social (ALMEIDA, 2018, p. 40)”. As reflexões apresentadas sobre racismo por esses/a intelectuais dialogam entre si. Sabemos que foram elaboradas em contextos ímpares, até mesmo a partir de pontos de partida distintos, mas que evidenciam certas consonâncias. Sendo assim, é possível identificar certas convergências entre os três pensamentos (Almeida, Gonzalez e Moura), especialmente por atribuírem a questão do racismo algo muito similar: perpassa processos históricos, econômicos, políticos, culturais, ideológicos e simbólicos, com caráter estruturante nas relações sociais e também na conformação das classes sociais. Sem concebê-los, obviamente, como movimentos estáticos.

¹⁷Baseadas em teorias liberais e/ou em teorias estruturalistas, por exemplo, vemos também uma vasta gama de intelectuais que tratam da questão étnico-racial e/ou do racismo. Não cabe a nós citá-los aqui, mas é interessante ter essa noção, para assim, buscarmos identificar nessas bibliografias quais riscos e problemáticas elas podem apresentar. Sinalizamos que a discussão em torno dessa importante temática não tem fim em um campo teórico e político só e, em razão disso, perpassa uma ampla e intensa disputa.

históricos o racismo adquire tanta vitalidade e se desenvolve com tanta agressividade: ele não é uma conclusão tirada dos dados da ciência, de acordo com pesquisas de laboratório que comprovem a superioridade de um grupo étnico sobre outro, mas uma ideologia deliberadamente montada para justificar a expansão dos grupos de nações dominadoras sobre aquelas áreas por eles dominadas ou a dominar. Expressa portanto uma ideologia de dominação, e somente assim pode-se explicar a sua permanência como tendência de pensamento. Vê-lo como uma questão científica cuja última palavra seria dada pela ciência é plena ingenuidade, pois as conclusões da ciência condenam o racismo e nem por isso ele deixa de desempenhar um papel agressivo no contexto das relações locais, nacionais e internacionais (MOURA, 1994, 28).

Considerando tudo o que vem sendo evidenciado, concebemos que “*O Racismo como Arma Ideológica de Dominação*” se põe como conteúdo de pertinência para refletirmos os complexos terrenos em torno da “Questão Social”¹⁸ e da questão étnico-racial no Brasil. De um lado, temos o expressivo aspecto econômico que dá fundamento ao sistema colonial e ao escravismo, e do outro, esse mesmo aspecto subordinado ao capitalismo e conectado às variáveis que estruturam o racismo. Vede o caso brasileiro: um retrato da miscigenação cujo significado é perverso sob determinados aspectos, e o resultado é a conformação de uma sociedade majoritariamente não branca¹⁹ que encontrou na “ideologia do colonialismo” uma das suas armas de dominação.

Em vista disso, o racismo pode ser determinado como um mecanismo de dominação ora colonialista, ora capitalista. Por isso a “ideologia do colonialismo” aparece como realidade na América Latina, segundo o sociólogo. Sua dimensão ideológica está estruturada em bases econômicas e políticas, científicas e culturais.

Também é significativo demarcar que durante o processo abolicionista, a inferioridade biológica e cultural do ser negro se fez valer. Esse fato contribuiu fundamentalmente com a legitimação dos escravistas e da escravidão (MOURA, 1994, p. 30). Refletindo sobre o “simbolismo”, que está atrelado à ideologia do colonialismo e aos fatos mencionados, compete-nos dizer que este manifesta

um papel quase decisivo na seleção do trabalhador brasileiro. O que se chamou de borra da escravidão é jogado à periferia do modelo e esse processo violento de

¹⁸O capitalismo tem como característica a “produção e reprodução das relações sociais”, na qual “põem frente a frente capitalistas e proletários” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 149). Dessa forma, os primeiros são detentores dos meios de produção e os segundos possuidores da mercadoria “força de trabalho”. Conforme Netto e Braz (2012), a lei geral da acumulação capitalista retrata concomitantemente um enorme crescimento da riqueza social e, do mesmo modo, uma enorme eclosão da pobreza. À vista disso, emerge a “Questão Social” para dar conta deste do fenômeno do pauperismo – onde a produção de riquezas é coletiva e a sua apropriação privada.

¹⁹Dados apurados no primeiro trimestre de 2021 através da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral* mostra que, somados, pardos e negros representam 54,6% da população. Fonte: Tabela do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente a autodeclaração da população, por cor ou raça. Acesso em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado>

marginalização é justificado pela simbologia dominante de que o bom é o branco. Junte-se, portanto às limitações estruturais inerentes ao modelo de capitalismo dependente uma simbologia alienadora que coloca o Negro como o elemento negativo da realidade, para se poder compreender o traumatismo que o atingirá em seguida. A força desse símbolo irá bloquear as possibilidades de mobilidade vertical massiva do negro que fica social e culturalmente congelado. Formada essa sociedade poli-étnica no Brasil estabelece-se um gradiente racial simbólico, dando-se valores específicos a cada uma dessas etnias e das suas cores respectivas. Os pontos extremos são: superior = a Branco. Inferior = a Negro. O Negro é colocado na base do sistema de exploração econômica e transformado no símbolo negativo desse tipo de sociedade (MOURA, (1983, p. 134).

Em conformidade com Moura (1994, p. 32), podemos dizer que o racismo brasileiro sempre objetivou um país eugênico. Desde a abolição, contamos com um desfecho negativo para negras e negros: seja quanto a imagem e condições materiais de reprodução da vida (trabalho, por exemplo), seja devido o golpe republicano (1888) que busou novas roupagens científicas e formas para sustentar a ideologia do colonialismo.

O nazismo alemão e o fascismo são exemplos que demonstram os perversos traços da ideia de superioridade racial da qual o Brasil não se distanciou. A “*Liga da Higiene Mental*”, os “*Tribunais de Eugenia*” e a própria ideia de “*filosofia eugênica*” demonstram isso, do ponto de vista do estudioso da sociedade brasileira. Além do mais, teses racistas e elitistas difundidas entre os anos 1920 e 1930, aprofundaram e evidenciaram a negação do negro (ser étnico, cultural e político) em nome de uma civilidade burguesa com influência dos países de capitalismo central (MOURA, 1994, p. 32). Assim, podemos presumir que a ideologia do colonialismo se mostra como mecanismo de dominação em escala global e de dominação das classes em cada país, a contar com particularidades.

Moura (1994, p. 37) enuncia que

À medida que se aguçava a luta entre os Estados Unidos e a ex-União Soviética, os norte-americanos concentraram suas atividades de dominação nas áreas incluídas em seu leque de influências. Com o pretexto de combater a subversão, estabeleceram governos subalternos externamente e ditatoriais internamente. Como norma, ditaduras militares. Com isso consolidaram sua dominação neocolonial. Mas, por uma série de circunstâncias, na América Latina, Ásia, Oriente Médio e África houve movimentos que conseguiram se afastar de sua órbita. Por coincidência, movimentos de países que haviam participado da aventura colonial como dominados. Em outras palavras: surgiram principalmente em territórios onde houve o tráfico negreiro, a escravidão ou outras formas de trabalho compulsório típicas do sistema colonial. Grande parte de suas populações, ou melhor, de sua composição demográfica, é esmagadoramente não-branca. Com a crise estrutural do sistema capitalista, na fase de imperialismo tecnocrático, houve a necessidade de uma reciclagem no processo e nas táticas de dominação. De um lado para consolidar o seu domínio econômico e, de outro, como manifestação de racismo.

Além disso,

a primeira manifestação mais aguda deste comportamento foi a operação que os Estados Unidos organizaram contra a Líbia em 1981. Foi preparada uma operação de terrorismo de listado para assassinar seu líder. Depois de várias operações de agressão militar, nas quais foram abatidos dois aviões líbios (em território líbio), constatou-se que um dos filhos de Kadafi havia sido assassinado. Isto porém não sensibilizou a opinião pública mundial. A mídia criou para consumo internacional a imagem de que Kadafi era o líder do terrorismo internacional, o que os fatos desmentiram. [...] Por fim, os casos mais recentes [**considerando o período da análise**]: a Guerra do Golfo contra o Iraque, a invasão da Somália, a tentativa (que persiste) de ocupar o Haiti e os massacres de Ruanda passam como acontecimentos sem relevância. As razões apresentadas são de “ação humanitária”, “restauração da democracia” e “combate ao narcotráfico”, pois não cola mais o “perigo comunista”. É uma reciclagem hipócrita do antigo sistema colonial, que se reestrutura no neocolonialismo tecnocrático, racista. Para justificá-lo utilizam-se não só da sociobiologia, da engenharia genética e das hipóteses que procuram demonstrar a existência de raças inferiores, mas também de canhões, aviões e tanques de guerra (MOURA, 1994, p. 37-38, grifo nosso).

Por esse ângulo, compreende-se que o imperialismo tecnocrático diz respeito aos arranjos do sistema do capital frente a sua reorganização para atender exigências do capitalismo monopolista e dos países centrais. Isso envolve o Estado e outras instituições sociais, regulações do trabalho, relações sociais, etc. O seu desenvolvimento vai ao encontro de um padrão de dominação econômica que tem o racismo e outros mecanismos na sua base, dado que “o imperialismo multiplica as formas do racismo, ‘moderniza-o’ na medida em que há necessidade de uma arma de dominação mais sofisticada (MOURA, 1994, p. 31)”.

De acordo com o autor, o imperialismo aparece como “componente externo de dominação da mesma forma como o sistema colonial dominou o modelo escravista” (MOURA, 1983, p. 24), sendo que é o “mecanismo regulador do processo de dominação do imperialismo que exige, nas áreas de capitalismo dependente, grandes contingentes nativos marginalizados”²⁰ (idem). Em consequência disso, a dominação imperialista provocou a organização de *um capitalismo dele dependente* nas periferias; seja fracionário ou inteiramente. Onde, também, foi vedada a possibilidade da constituição de uma burguesia interna sólida e independente, capacitada a conduzir uma revolução burguesa com bases próprias.

Concomitantemente,

²⁰Faz-se oportuno mencionar algumas características pertinentes a esse processo: a) falta de um capitalismo nativo em proporção capaz de dar-lhe autonomia nacional; b) conservação da propriedade latifundiária; c) subordinação aos grupos, interesses e nações imperialistas; d) existência de um aparelho de Estado altamente repressivo para impedir as manifestações da plebe marginalizada; e) conjugação de formas arcaicas de produção e dominação com formas *modernas* (MOURA, 1983, p. 24).

os mitos e a racionalização do escravismo são desenterrados e reinterpretados para manter o negro atrás do exercício industrial de reserva, como massa marginalizada. O preconceito de cor, funciona, portanto, como mecanismo regulador do capitalismo dependente a fim de manter os baixos padrões de salários dessas massas plebéias e da classe operária por abrangência (MOURA, 1983, p. 25).

Os apontamentos feitos até agora contribuíram para chegarmos a algumas considerações. Se no curso do capitalismo há que se buscar formas para a sua manutenção e reprodução, já que é próprio desse sistema encontrar mecanismos para prover seu desenvolvimento, é válida a alegação de que, desde o escravismo, o racismo encontra-se imbricado na ideologia das classes dominantes. Em avença com Moura (1983, p. 135),

[...] podemos concluir que o modo de produção escravista entrou em decomposição, mas deixou fundos vestígios nas relações de produção da sociedade brasileira. Tais vestígios, tais traços não são por fim elementos mortos. O modelo de capitalismo dependente que substituiu o modo de produção escravista deles se aproveitou e faz deles uma parte dos seus mecanismos reguladores da economia subdesenvolvida. Desta forma, os vestígios escravistas são remanejados e dinamizados na sociedade de capitalismo dependente em função do imperialismo dominante.

Concebe-se, então, que o racismo carrega um espólio construído no colonialismo, sendo atualmente um mecanismo de dominação burguesa. Permitindo-nos presumir, afinal, que as relações econômicas no capitalismo passam por determinações raciais. Por isso a afirmativa de que o imperialismo é racializado, porque os países imperialistas se constituíram sob parâmetros racistas e práticas neocoloniais.

É nítido que na sociedade brasileira o poderio burguês junto do racismo se mantém firmados nas esferas da vida social e do cotidiano, através da violência simbólica e do genocídio contra as classes sociais oprimidas; da desumanização de pessoas racializadas; dos âmbitos políticos no curso do Estado capitalista cujos determinantes desdobram-se sobre aspectos econômicos, socioculturais, ideológicos. Que se expressam, inclusive, através de representações político-partidárias, projetos de sociedade, discursos, etc. Por intermédio de alguns elementos conjunturais com recorte ao que foi evidenciado, temos como demonstração: 1) o posicionamento do atual presidente do país, Jair Bolsonaro, sobre um projeto de lei voltado para as comunidades indígenas, comunidades quilombolas, povos e comunidades tradicionais no enfrentamento à Covid-19²¹; e 2) um pronunciamento seu realizado alguns atrás, antes mesmo da sua elegibilidade:

²¹O racismo de Bolsonaro contra populações indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais: <https://jornalistaslivres.org/o-racismo-de-bolsonaro-contra-populacoes-indigenas-quilombolas-comunidades-tradicionais/>

[...] pode ter certeza que se eu chegar lá não vai ter dinheiro pra ONG. Se depender de mim, todo cidadão vai ter uma arma de fogo dentro de casa. Não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola. [...] Onde tem uma terra indígena, tem uma riqueza embaixo dela. Temos que mudar isso daí. [...] O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$1 bilhão por ano é gasto com eles. [...] Não podemos abrir as portas para todo mundo. Alguém já viu algum japonês pedindo esmola? É uma raça que tem vergonha na cara! (BOLSONARO, 2017)²².

Temos aí um exemplo cristalino da “ideologia do imperialismo” e da imagem socialmente construída do negro, cujas confluências configuram o moderno racismo em prol dos interesses do capital. Em face do exposto, torna-se cabível destacarmos a seguinte reflexão um tanto quanto cirúrgica realizada por Moura (1983, p. 26):

o negro, por isso mesmo, é apresentado como o modelo do delinquente da nossa sociedade. De Zumbi a João Cândido, nunca o negro foi julgado como preso político, mas, sempre, como criminoso comum. A imagem do negro criminoso, bicho papão, invocado pelas mães quando os filhos não querem dormir, tido como criminoso costumaz pelos órgãos de repressão, é uma constante no subconsciente brasileiro. Essa imagem, esse símbolo, não passa de uma justificativa das classes dominantes no sentido de mantê-los nas favelas, alagados, cortiços, pardieiros e invasões, de um lado, e, do outro, impedir que os trabalhadores engajados no processo de trabalho reivindicuem melhores condições de vida e distribuição de renda, porque há permanentemente, uma massa de pressão marginalizada mantida pelo modesto neste sentido.

Os poréns ligados ao racismo, que segundo Moura (1994) sofrem modernização e multiplicações no imperialismo, dizem respeito ao aparelho da dominação econômica, ideológica, política e cultural. Foi assim durante o colonialismo e continua sendo no capitalismo. Portanto, é concludente que o racismo inclui em si forte ligação com a hegemonia capitalista, com a questão social e com a classe trabalhadora brasileira; e, a nosso ver, perpassa as diversas áreas do conhecimento, como a universidade e a extensão universitária. E, se estamos mesmo partindo deste entendimento – olhando para as suas bases estruturais –, podemos dizer que qualquer ação racista contra pessoas negras e indígenas, é em nome da classe dominante e deste sistema.

Especificamos que existe uma direção para o enfrentamento coletivo do racismo estrutural moderno, aparelhado ao imperialismo: “*uma posição crítica radical*” (MOURA, 1990), isto é, a destruição do sistema capitalista e a construção de uma nova sociabilidade.

Sabemos que o capitalismo dependente tem possibilidade de manter-se durante muito tempo, quer mediante o agravamento da repressão, através de um aparelho de Estado cada vez mais sofisticadamente violento, e, também, através de uma estrutura

²² Ver em: <https://operamundi.uol.com.br/samuel/46838/afrodescendentes-de-quilombos-nao-servem-nem-para-procriar-diz-bolsonaro-no-clube-hebraica-do-rio>

político-legislativa e administrativa subserviente, se não houver um movimento dinâmico-radical que o modifique. Além disto, pode usar os órgãos de comunicação de massas para neutralizar ou minimizar a conscientização das grandes camadas oprimidas a que já nos referimos (MOURA, 1983, p. 26).

Percebe-se pelas análises de Clóvis Moura que, somente através da perspectiva revolucionária, será possível o desvelamento dos imbrólios existentes na sociedade brasileira e a transformação social (em sentido da emancipação social), bem como

somente a plebe rebelde, composta de negros, mulatos, curibocas, brancos pobres, cablocos, mamelucos e índios, além de outros cruzamentos poletinicos que sempre lutaram no passado contra o escravismo e estão lutando, agora, contra o modelo de capitalismo dependente e o seu suporte (o imperialismo) poderá fazê-la (MOURA, 1983, p. 26).

Caminhos os quais, a nosso ver, necessitam manter-se concatenados às idealizações expressas no Manifesto do Partido Comunista, devendo também perpassar os programas políticos brasileiros socialistas, o Projeto Ético Político do Serviço Social brasileiro, etc.

1.2 Do colonialismo ao capitalismo dependente: os padrões materiais e socioculturais de dominação externa na América Latina em Florestan Fernandes

*Não ficarei tão só no campo da arte,
e, ânimo firme, sobranceiro e forte,
tudo farei por ti para exaltar-te,
serenamente, alheio à própria sorte.*

*Para que eu possa um dia contemplar-te
dominadora, em fêrvido transporte,
direi que és bela e pura em toda parte,
por maior risco em que essa audácia importe.*

*Queira-te eu tanto, e de tal modo em suma,
que não exista força humana alguma
que esta paixão embriagadora dome.
E que eu por ti, se torturado for,
possa feliz, indiferente à dor,
morrer sorrindo a murmurar teu nome.*

Neste momento, contaremos com a literatura do sociólogo Florestan Fernandes²³, que traz imensas contribuições para a análise do capitalismo dependente e dos padrões de dominação externa na América Latina similarmente assentes no Brasil. Bem como, para pensar a universidade na sociedade brasileira onde a dependência histórica mantém-se atrelada aos processos socioculturais, econômicos e políticos que a constituem.

Em face do exposto, apontamos que as análises acerca dos movimentos que influem a formação social brasileira não podem se distanciar da totalidade em que se inserem, historicamente, na dinâmica imposta pelas formas de dominação externa, desde os primeiros vestígios do colonialismo. No tocante à lógica de dominação forçada pelo colonialismo, é notório que essa condicionou a América Latina como território dependente e, na sua atual formação imperialista, em periferias do capitalismo. Estreitando assim, desde muito séculos, a dominação externa e a dependência (FERNANDES, 1975)..

No ensaio “*Padrões de dominação externa na América Latina*”²⁴, o autor afirma que as nações latino-americanas são “produtos da expansão da civilização ocidental” impulsionadas a “um tipo moderno de colonialismo organizado e sistemático” (FERNANDES, 1975, p. 11), e aponta a existência de uma dependência ao espaço cultural, econômico e político para com as nações capitalistas ditas hegemônicas. Ainda, indica que no decorrer dos processos de transformação do capitalismo europeu e norteamericano, “novos padrões de dominação externa emergiram inexoravelmente (idem)” onde segmentos privilegiados seguiram acumulando riqueza e poder.

Antes de mais nada, o capitalismo transformou-se, através da história, segundo uma velocidade demasiado acelerada para as potencialidades históricas dos países latino-americanos. Quando uma determinada forma de organização capitalista da economia e da sociedade era absorvida, isso ocorria em consequência de umas mudanças de natureza do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos inexoravelmente, Por outro lado, uma organização aristocrática oligárquica ou plutocrática da sociedade sempre

²³Florestan Fernandes é um consagrado sociólogo brasileiro; foi brilhantemente relevante em suas produções, deixando-nos um grandioso acervo bibliográfico. Teve também uma eminente trajetória política no país e, por meio das suas produções teóricas junto da sua militância socialista, onde se pôs nas bases das lutas históricas da classe trabalhadora, trouxe significativas contribuições para a área das Ciências Sociais e Humanidades e para os partidos de esquerda e os movimentos sociais brasileiros. Com efeito, existe hoje um legado de intelectuais comprometidos em elevar suas produções. De tal modo, faz-se necessário mencionar que a escolha por essa referência como uma das principais desta pesquisa se constituiu de forma gradual e orgânica, através de processos que envolvem estudos, projetos, aproximações etc. Especialmente, pela busca de referências que constroem uma discussão crítica acerca da formação social brasileira e da universidade à luz da teoria marxista.

²⁴Capítulo 1 do livro “Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina”; Florestan Fernandes, 1975.

concentrou extremamente a riqueza, o prestígio social e o poder em alguns estratos privilegiados (FERNANDES, 1975, p. 11).

Nessa direção, o autor demonstra que existem dois problemas centrais e inesgotáveis que a América Latina enfrenta: o primeiro está ligado a “nova forma de imperialismo e a sua difusão sob a hegemonia de uma superpotência capitalista” (1975, p. 12), no caso os Estados Unidos; já o segundo diz respeito a uma questão crucial, demasiadamente cara: Como enfrentar o imperialismo? Essas são relações de poder que se fortalecem factualmente sob orientação de um estatuto colonial, que estimularam a dominação e o controle externo e mantiveram a América Latina e o Brasil em posição de subordinação.

Ambas as questões implicam uma discussão preliminar do assunto geral, já que a docilidade dos interesses privados latino-americanos em relação ao controle externo não constituiu tão somente uma estrategema econômica. Trata-se de um componente dinâmico de uma tradição colonial de subserviência baseada em fins econômicos, mas também na *ingenuidade* nacional, até certo ponto estimulada e controlada a partir de fora (FERNANDES, 1975, p. 12, grifo nosso).

Abrimos um parênteses para dizer que, na nossa interpretação, essa relação de dependência pode convergir, em determinados aspectos, com as formas que o capitalismo obteve para se consolidar em outros territórios subjugados ao sistema colonial²⁵, em que foi engendrado no processo de suas formações sociais a posição das classes sociais e de determinados grupos sociais sob mira da opressão – tendo em conta suas particularidades e formas estruturais. E que, em sua forma pensada e concreta no mundo moderno, imprimiu nessas sociedades a racionalidade do “trabalho livre”, do “trabalho assalariado”, da “acumulação do capital” e da “propriedade privada” *sui generis*. Estas, por sua vez, constituíram-se de formas distintas às dos chamados “países desenvolvidos” e até mesmo de outros “países subdesenvolvidos”.

Segundo Fernandes (1975, p. 13), a ideia de um “sistema básico de colonização e dominação externas” que perdurou cerca de três séculos na América Latina pode ser conceituado como “antigo sistema colonial”. Refere-se ao *primeiro tipo de dominação externa*, e tem como fundamento legal e político um “caráter de exploração ilimitada” (idem). Essas bases legais e políticas de dominação buscaram preservar os interesses de Espanha e

²⁵É interessante pensar que não apenas países latino-americanos; países do continente africano também podem servir como exemplo, sendo necessário considerar seu contexto, particularidades, etc. Contudo, neste estudo nos propomos a pensar o capitalismo dependente na América Latina.

Portugal, e para tal, recorreram à influência de padrões ibéricos de estrutura social através de trabalhos forçados e de cunho escravocrata. Nas palavras do autor,

em termos sociológicos, os fundamentos legais e políticos dessa dominação colonial exigiam uma ordem social em que os interesses das Coroas e dos colonizadores pudessem ser institucionalmente preservados, incrementados e reforçados, sem outras considerações. Isso foi conseguido pela transplantação dos padrões ibéricos de estrutura social, adaptados aos trabalhos forçados dos nativos ou à escravidão (de nativos, africanos ou mestiços) (FERNANDES, 1975. p. 13).

A crise do primeiro padrão de dominação colonial percorre alguns fatores, como o crescimento da fase do capitalismo mercantil, a organização de movimentos de emancipação responsável por formar uma oposição radical ao complexo padrão de exploração, a luta pelo controle econômico das colônias latino-americanas na Europa, o descontentamento dos setores da sociedade para com o sistema colonial vigente — população oriunda de cidades e vilas predominantemente de “descendência mista”, vítimas das coloniais e massa importante para o fortalecimento do movimento de emancipação (FERNANDES, 1975, p. 13-14).

As fases e formas de dominação externa impostas aos países latino-americanos contam com diferentes facetas, por isso, salientar-se-á os seus percursos. Evidenciaremos, a seguir, algumas observações do autor que consideramos cruciais para retratar os dinamismos do segundo, terceiro e quarto tipo de dominação externa.

O *segundo tipo de dominação* externa apresenta como principal característica o interesse no comércio que, para Fernandes, foi maior que na produção local²⁶. Quanto a esse processo, é possível notar que houve um “vácuo” herdado do antigo sistema colonial, e, “durante este curto período, em que os países dominantes possuíam apenas o controle de mercado dos processos econômicos, seria possível falar-se, *stricto sensu*, de neocolonialismo (FERNANDES, 1975, p. 15)”.

De acordo com o intelectual brasileiro, essa segunda fase de dominação externa é marcada pela expansão das agências comerciais e bancárias, a qual mostra “do ponto de vista do sistema colonial” o baixo número de pessoas consideradas instruídas para tais setores, fato esse que acarretou o crescimento pela demanda de novas técnicas sociais.

A monopolização dos mercados latino-americanos foi mais um produto do acaso que de imposição, pois as ex-colônias não possuíam os recursos necessários para produzir os bens importados e seus setores sociais dominantes tinham grande interesse na continuidade da exportação. De fato, os ‘produtores’ de bens primários podiam absorver pelo menos parte do quantum que antes lhes era tirado através do antigo padrão de exploração colonial, e suas ‘economias coloniais’ recebiam o

²⁶Ocorreu em meados do fim do século XVIII e início do século XIX.

primeiro impulso para a internacionalização de um mercado capitalista moderno. Entretanto, a dominação externa era uma realidade concreta e permanente, a despeito do seu caráter como processo puramente econômico. Os efeitos estruturais e históricos dessa dominação foram agravados pelo fato de que os novos controles desempenhavam uma função reconhecida: a manutenção do *status quo* ante da economia, com o apoio e a cumplicidade das ‘classes exportadoras’ (os produtores rurais) e os seus agentes ou os comerciantes urbanos (FERNANDES, p. 15, 1975, grifo do autor).

Dessa forma, entende-se que esse movimento teve ligação com a modernização via mercado capitalista (com rápida ascensão nas metrópoles). O resultado disso implicou a “escolha” de um papel secundário e dependente, controlado por uma elite alinhada e estruturada sob as bases do antigo sistema colonial (FERNANDES, 1975, p. 16).

Já o *terceiro tipo de dominação externa* manteve-se ancorado à reorganização da economia mundial de sua época: a Revolução Industrial emergente na Europa. Para isso, o neocolonialismo

teve uma função importante na dinamização da revolução industrial. Ele foi uma fonte (através do “comércio triangular”) de acumulação de capital nos países europeus, especialmente na Inglaterra, e originou diversos mercados nacionais em crescimento postos sob reserva, vitais para o desenvolvimento do capitalismo industrial (FERNANDES, 1975, p. 16).

O incisivo progresso do capitalismo no continente europeu veiculou novas “formas de articulação das economias periféricas da América Latina, a dinamismos das economias capitalistas centrais” FERNANDES, 1975, p. 16). Segundo o autor, esse momento penetrou as esferas da economia, da sociedade e da cultura brasileira, e assim, foi responsável por produzir uma imensa influência nos seus processos de produção e no seu desenvolvimento sociocultural. Dessa forma, “a dominação externa tornou-se imperialista e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina” (idem).

Compete-nos mencionar que

o lado negativo desse padrão de dominação imperialista aparece claramente em dois níveis diferentes. Primeiro, no condicionamento e reforços externos das estruturas econômicas arcaicas, necessárias à preservação do esquema da exportação-importação, baseado na produção de matérias-primas e de bens primários. Segundo, no malogro do “modelo” de desenvolvimento absorvido pela burguesia das nações européias hegemônicas. Tanto para o “moderno” como para o “antigo” colonialismo (em termos de dois padrões de dominação imperialista), a integração nacional das economias dependentes sempre foi negligenciada. Os objetivos manifestos e latentes foram do excedente econômico das economias satélites para os ganhos líquidos, isto é, para os países hegemônicos (FERNANDES, 1975, p. 17).

Fica evidente que a fase descrita é marcada tanto pela conservação do sistema de produção voltado à exportação e importação através da produção de matérias primas e de bens primários. Assim como pelo fracasso da ascensão da burguesia nacional, dos países latino-americanos, capaz de elevar-se enquanto “revolucionária” pois em todos os momentos buscou-se o fortalecimento das economias centrais.

A *quarta e última fase de dominação externa*, chamada assim por Fernandes, é caracterizada pela expansão das grandes empresas corporativas nos países dependentes. Tal fase inicialmente corresponde ao Brasil na segunda metade do século XX, que transcorreu o período da ditadura empresarial-militar pós golpe de 64.

Nas palavras do sociólogo, essas empresas

trouxeram à região um novo estilo de organização, de produção e de *marketing*, com novos padrões de planejamento, propaganda de massa, concorrência, controle interno das economias dependentes pelos interesses externos. Elas representam o capitalismo corporativo ou monopolista, e se apoderam das posições de liderança – através de mecanismos financeiros, por associação com sócio locais, por corrupção, pressão ou outros meios – ocupadas anteriormente pelas empresas nativas e por seus *policy-makers* (FERNANDES, 1975, p. 18).

Com isso, o capitalismo monopolista (terceira fase do desenvolvimento capitalista) aparece como modo de dominação imperialista que organiza tanto a dominação externa a partir de dentro, como todos os níveis do conjunto de normas da sociabilidade burguesa.

Sobre determinadas questões ligadas a esse novo controle, em primeiro lugar torna-se necessário defini-lo como um “controle externo simétrico ao do antigo sistema colonial, nas condições de um moderno mercado capitalista” (FERNANDES, 1975, p. 18). E, ainda, condicionado ao imperialismo total no qual existe um formato de dominação externa no interior e em todas as superfícies de ordem societária. Em segundo, tem-se que concordar que “mesmo os mais avançados países latino-americanos ressentem-se da falta dos requisitos básicos para o rápido crescimento econômico, cultural e social em bases autônomas (*idem*)”.

Dessa maneira, é preciso considerar o fato de que

uma economia satélite ou dependente não possui as condições estruturais e dinâmicas para sobrepujar nacionalmente, pelos esforços de sua burguesia (isto é, *lato sensu*, os setores dominantes das classes altas e médias), o subdesenvolvimento e suas consequências. **Por conseguinte** [...] a ilusão de uma revolução industrial liderada pela burguesia nacional foi destruída, conjuntamente com os papéis econômicos culturais e políticos estratégicos das elites no poder latino-americanas. Agora, uma nova imagem do capitalismo (um neocapitalismo?), da “burguesia nacional” e da “interdependência internacional” das economias capitalistas está sendo reconstruída, para justificar a transição atual e para criar a nova espécie de ideologia e de utopia burguesa dependentes (FERNANDES, 1975, p. 18-19, grifo nosso).

Os mencionados tipos de dominação externa podem ser entendidos como arranjos dos seus acontecimentos antecedentes e do seu encadeamento sociocultural, em que nem todos os países da América Latina os experienciaram completamente, conforme o autor. Além do mais,

a dominação externa, em todas as suas formas, produz uma especialização geral das nações como fontes de excedente econômico e de acumulação de capital para as nações capitalistas avançadas. Assim, as diferentes transições da economia colonial para a economia nacional ou da escravidão e do capitalismo comercial para o capitalismo industrial sempre produzem três realidades estruturais diversas (FERNANDES, 1975, p. 20).

Nesse sentido, Fernandes (1975, p. 20) aponta que as três realidades estruturais e profundas emergidas por esses processos, que perduram até os dias de capitalismo monopolista, são: a concentração de renda, a coexistência de estruturas econômicas, socioculturais e políticas em diferentes épocas (ligadas e necessárias para a expansão econômica) e também a exclusão de uma grande parcela da população nacional da ordem econômica, social e política.

A América Latina coopera desde muitos séculos para com a acumulação e o desenvolvimento das economias centrais²⁷; e, justamente por esse motivo, a sua principal contradição está no modo como realiza-se a distribuição de toda riqueza aqui produzida. Esse modelo sequer possibilita que ela alcance uma “economia capitalista moderna” (FERNANDES, 1975, p. 20).

²⁷A fim de ampliar a discussão trazendo outras contribuições acerca do capitalismo dependente na América Latina, consideramos pertinente discorrer brevemente sobre o que Ruy Mauro Marini (2011) nos diz a este respeito. Segundo autor, é necessário estarmos atentos/as à dependência latino-americana em relação aos países de capitalismo central, uma vez que a América Latina, desde que foi colonizada pela Europa, se coloca como grande produtora de metais preciosos, sempre sendo quem exporta bens primários para os países europeus em troca de manufaturas de consumo, o que torna importante pensar qual foi o modo de produção vigente, sobretudo no Brasil, até o final do século XIX: escravista. Pode-se compreender também que é a partir daí (especificidade da relação de troca: bens primários por manufaturas de consumo) que se configura a dependência, isto é, a relação subordinada entre nações. Por isso é que a questão colonial não pode ser confundida com a situação de dependência, visto que foi com o surgimento da grande indústria que se estabeleceu, com bases sólidas, a divisão internacional do trabalho através da agricultura. Torna-se evidente que a participação da América Latina no mercado mundial contribuiu significativamente para a acumulação na economia industrial, que se deslocou da produção do mais valor absoluto para o mais valor relativo nos países de capitalismo central/de economias avançadas. Esses países de capitalismo *sui generis* sofrem até os dias atuais com a troca desigual, onde foi mediante o aumento de uma massa de produtos cada vez mais baratos no mercado internacional que a América Latina alimentou e alimenta a expansão quantitativa da produção nos países industriais. Tanto que não é porque foram cometidos abusos contra não industriais que estas se tornaram economicamente atrasadas, é exatamente por tal atraso que elas foram abusadas; foi a deterioração comercial o que as forçou a produzir em maior escala. Desse modo, para aumentar a massa de valor produzida, o capitalista deve lançar mão de uma maior exploração da força de trabalho, e para isso acontecer, aumenta-se a intensidade do trabalho, prolonga-se a jornada de trabalho e se reduz o consumo do operário mais além do seu limite normal. É seguindo essa lógica, que as nações desenvolvidas pela troca desigual buscam compensar a perda de renda gerada pelo comércio internacional por meio de uma maior exploração do trabalhador.

Em conformidade com o autor, o novo imperialismo, também descrito como parte do quarto tipo de dominação externa e como imperialismo total, diz respeito ao grande momento do corporativismo empresarial, dos monopólios. E conta com novas formas tecnológicas, propagandas de massa, novos modelos burocráticos, administrativos, padrões de consumo e etc em prol da “concentração do capital financeiro na internacionalização do mercado capitalista mundial” (FERNANDES, 1975, p. 21). Se o antigo imperialismo se estabeleceu através da concorrência nacional entre as economias avançadas, “o imperialismo moderno representa a luta violenta pela sobrevivência e pela supremacia do capitalismo em si mesmo” (idem). Este não trata-se apenas de um processo de transição econômica, mas também sociocultural e fortemente político, onde os Estados Unidos aparecem como potência.

O que é,

em si mesmo, destrutivo para o desenvolvimento dos países latino-americanos. A razão é facilmente compreensível. Não possuindo condições para um crescimento auto-sustentado, para a integração nacional da economia e para uma rápida industrialização, [...] estavam tentando explorar uma espécie de miniatura do modelo europeu de revolução burguesa, através de expedientes improvisados e oportunistas (FERNANDES, 1975, p. 21).

Pois bem, inicialmente o desenvolvimento do moderno imperialismo precisou contar com empresas estrangeiras, em maior número norte-americanas. As quais, historicamente, são colocadas em uma posição de cooperadora para o desenvolvimentismo nos países latino-americanos, através de suas influências e de apoio econômico e político. Porém, não demorou muito para essa nova fase mostrar e revelar seu caráter de poder e de interesse. Para isso acontecer, a hegemonia dos Estados Unidos dispôs vigorosamente de recursos humanos e materiais para se promover e se manter no domínio, juntamente com os seus mecanismos de controle, com a sua política e vaidade cultural, frutos da sua supremacia econômica. Vale dizer que essas instituições de segurança e controle público, que alegam adotar padrões “democráticos” etc., sempre estimularam propagandas anticomunistas (FERNANDES, 1975, p. 22-23).

O que torna a hegemonia dos Estados Unidos entre as nações latino-americanas uma força incontrolável e perigosa é a presente concepção norte-americana de segurança, fronteira econômica e ação conjunta contra mudanças radicais ou revolucionárias nos países vizinhos. Essa concepção implica, na prática, a incorporação desses países ao espaço econômico sociocultural dos Estados Unidos, por meios organizados institucionalmente (FERNANDES, 1975, p. 24).

Além do mais,

a sociedade norte-americana possui, sem dúvida, capacidade para conciliar tais coisas com o seu "background" histórico. Por outro lado, a estrutura da renda, a

distribuição do prestígio social e a eficiência de alguns direitos humanos básicos, nos Estados Unidos, fornecem um mínimo de proteção às minorias destituídas. [Já] nos países latino-americanos, entretanto, não possuímos uma democracia real. A situação é bem conhecida nos Estados Unidos, especialmente nos círculos empresariais e no seio das agências oficiais, semi-oficiais e privadas que operam na região, e pelo governo (FERNANDES, 1975, p. 25, grifo nosso).

Diante disso, podemos dizer que o modelo corporativo-empresarial dos Estados Unidos imprime ilusão aos países dependentes de um modelo democrático e prestigiado de segurança, educação, comunicação, governabilidade etc. E no mesmo passo faz tudo girar em torno de uma incorporação dependente dos países latino-americanos aos campos econômico e sociocultural do mencionado país imperialista. São essas, estruturas de poder e de manutenção dos “privilégios arcaicos”, conforme Fernandes. Donde, no imaginário social, o almejo ao “cidadão americano” (seria este o sujeito aburguesado mais exaltado na contemporaneidade?), à democracia liberal e à ovacionada cultura estadunidense, tendo em vista a internalização de que esse é o padrão de cultura socialmente construído como ideal.

Todavia,

de um ponto de vista sociológico, é ilusório supor-se que, por esses meios, uma superpotência hegemônica pode garantir segurança dentro dos limites supranacionais de suas “fronteiras políticas”. A segurança real entre as nações implica entendimento mútuo, fins comuns, consenso e solidariedade, não apenas ao nível das elites no poder e através dos governos, mas também entre seus povos (FERNANDES, 1975, p. 26).

Fernandes (1975, p. 28) pondera que o capitalismo privado não tratá respostas para América Latina, ainda mais nos limites do capitalismo dependente e da extrema concentração de renda externa, dado que

uma potência capitalista não pode enfrentar e resolver nem os problemas dos seus parceiros menores, nem muito menos os problemas das economias dependentes, *semi-coloniais* e coloniais, incorporados ao seu espaço econômico, sociocultural e político (FERNANDES, 1975, p. 29, grifo nosso)”.

Se as nações latino-americanas estão condenadas a vivenciar uma dupla realidade paralela²⁸ como aponta o autor, é fato, do ponto de vista dos países hegemônicos, que a “dependência” e o “subdesenvolvimento” das nações a eles subordinados seja a soma mais acertada.

²⁸1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver a transformação do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real (FERNANDES, 1975, p. 29).

São os Estados Unidos hoje a supremacia cultural, tecnológica, financeira e política do imperialismo, que conta com “o uso da militarização do poder ou do autoritarismo civil como estratégia política para auxiliar um desenvolvimento mais rápido e seguro na América Latina (FERNANDES, 1975, p. 30)”. E são os países latino-americanos que carregam “o fardo de acumulação de capital” no mesmo passo que “os seus efeitos multiplicadores mais importantes são absorvidos pelas economias centrais” (FERNANDES, 1975, p. 30). Portanto, essa superpotência traz como consequência o enrijecimento da dependência brasileira ao seu espaço econômico, cultural e político, a contar com vários mecanismos de dominação no contexto do imperialismo total.

Em meio a isso,

os setores sociais dominantes e as elites no poder dos países latino-americanos, assim como a superpotência capitalista externa e as nações hegemônicas associadas, defendem a esperança de que é possível “reproduzir a história”. Há uma convicção especialmente forte segundo a qual o novo padrão de dominação imperialista pode ser adaptado ao “desenvolvimento com segurança”, para ambas as partes (FERNANDES, 1975, p. 30).

Mas,

apesar da rigidez econômica, cultural e política, externa e interna, é discutível que o imperialismo moderno possa ter êxito equivalente ao do antigo imperialismo. As tensões provocadas pelas migrações internas, a pobreza generalizada e a frustração sistemática não podem ser suprimidas sem mudanças estruturais substanciais. E, atualmente, o capitalismo privado não é um caminho privilegiado e exclusivo. Ele enfrenta soluções alternativas, do capitalismo de Estado ao socialismo (FERNANDES, 1975, p. 30).

Considerando todas as adversidades evidenciadas até aqui, resta-nos dizer, ao tomarmos partido, que não há outro método tanto para analisar os dilemas latino-americanos quanto para (buscar) transformar a realidade da América Latina ou do Brasil senão à sombra de uma crítica total das relações sociais capitalistas – sociabilidade burguesa, regime de classes sociais, propriedade privada, contradição capital x trabalho, mecanismos de dominação também sob parâmetros racistas, etc.

Pois, como bem destacado por Fernandes (1975, p. 31, grifo nosso):

O dilema latino-americano não nasce da incongruência entre os sistema compartilhado de valores ideias e a práxis social (como foi descrito, com referência aos Estados Unidos por Myrdal e Hollingshead). Ele provém da mais profunda necessidade histórica e social de autonomia e *equidade*. Isso significa que as alternativas políticas efetivas deixam uma margem estreita para as opções coletivas. Se os setores sociais dominantes e as elites no poder realmente desejam um desenvolvimento gradual e seguro, e se forem capazes de obter apoio popular, suas probabilidades de êxito dependem de um forte nacionalismo revolucionário. Sob as condições econômicas, socioculturais e políticas dos países latino-americanos essa

alternativa implica a implantação e aperfeiçoamento de um novo tipo de capitalismo de Estado, capaz de ajustar a velocidade e a intensidade do desenvolvimento econômico e da mudança sociocultural aos requisitos da “revolução dentro da ordem social”. A outra resposta alternativa só pode surgir de uma rebelião popular e radical, de orientação socialista. A estranha combinação de uma ampla maioria de gente destituída, miserável ou quase miserável, a uma exploração externa implacável e uma péssima utilização interna da riqueza, por minorias privilegiadas, gera um componente histórico imprevisível. A explosão social não é planejada com antecipação. Como em Cuba, ela pode sobrevir inesperada e dramaticamente.

Por último, trazemos o poema do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade intitulado *O Maior Trem do Mundo*²⁹ cujas palavras denunciam, de forma melancólica e simbólica, a exploração do minério de ferro no município de Itabira-MG.

O maior trem do mundo
Leva minha terra
Para a Alemanha
Leva minha terra
Para o Canadá
Leva minha terra
Para o Japão

O maior trem do mundo
Puxado por cinco locomotivas a óleo diesel
Engatadas geminadas desembestadas
Leva meu tempo, minha infância, minha vida
Triturada em 163 vagões de minério e destruição
O maior trem do mundo
Transporta a coisa mínima do mundo
Meu coração itabirano

Lá vai o trem maior do mundo
Vai serpenteando, vai sumindo
E um dia, eu sei não voltará
Pois nem terra nem coração existem mais.

Os versos *drummondianos* da década de 1980 podem nos levar a profundas reflexões sobre mineração, território e superexploração³⁰, memória, arte e estética, e muitas outras abstrações. Trazemos essa poesia com o intuito de tornar emblemática a profunda e contínua exploração do minério de ferro no Brasil, para que, junto de toda e exposição realizada, possa

²⁹Poema publicado em 1984, no Jornal “O Cometa Itabirano”.

³⁰Aproveitando para tratar do município de Mariana, onde fica o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da UFOP, campus do curso de Serviço Social, torna-se importante considerarmos e analisarmos os setores da mineração na cidade mineira, subordinados aos interesses da acumulação do capital e que contam a “superexploração da força de trabalho” cujos padroões adotados congregam, também, a realidade do território mencionado. Ver mais em: BERTOLLO, Kathiúça. *Mineração e Superexploração da Força de Trabalho: análise a partir da realidade de Mariana-MG*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC, 2018; referenciada e elaborada sob fundamentações teóricas expressivamente encadeadas na Teoria Marxista da Dependência (TMD), na crítica da Dialética da Dependência. Além disso, são expressivas as características que Minas Gerais apresenta nos últimos anos desde o rompimento da barragem de Fundão/crime da Vale em Bento Rodrigues, e mais recentemente em Brumadinho.

fazer-se valer a assertiva de que a economia da dependência segue explorando as nações latino-americanas em benefício do capital estrangeiro e dos países centrais. Como elucidado pelo poeta, *lá vai o trem maior do mundo / vai serpenteando, vai sumindo / e um dia, eu sei não voltará / pois nem terra nem coração existem mais*. O “trem”, neste momento, também pode ser interpretado metaforicamente como o transportador que leva não apenas o minério de ferro, mas outras matérias-primas e riquezas, que saqueia terras, surrupia culturas e vidas, aprofundando a exploração e a condição de subserviência.

Faz-se oportuno reiterarmos, em concordância com o autor, que o “imperialismo total” traz profundas marcas na relação entre economias dependentes e centrais. Que não só intensifica e retrai ainda mais a economia, a política e as bases socioculturais da América Latina – do Brasil e de outros países dependentes –, como inclina a dominação imperialista e corrobora o capitalismo dependente, anunciando desde sua formação o colossal revés latino-americano.

1.2.1 A universidade brasileira no contexto da dependência e da expansão imperialista

*“(...) Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto*

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade*

*Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé”*

(Milton Nascimento, Wagner Tiso)

No livro “*Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?*” Florestan Fernandes apresenta ensaios que foram escritos no final dos anos 1960 e publicados em 1975. São, portanto, análises realizadas durante o contexto de extrema pressão da ditadura empresarial-militar³¹ e do chamado *boom dos universitários*. Estas dão forma às suas sínteses demasiadamente críticas acerca dos dilemas da universidade brasileira. Correspondem não só ao período retratado, mas também nos possibilita refletir sobre a contemporaneidade. Presentemente, iremos percorrer o capítulo 4 da sua obra: “*Universidade e Desenvolvimento*”.

De antemão, o autor apresenta um olhar sociológico sobre a universidade brasileira, nos convidando a pensar os processos e as determinações históricas, culturais, econômicas e políticas que marcam sua formação e seu papel social. Ao contrário de enxergá-la somente como uma “sociedade em miniatura”, sendo certo dizer que em sua estrutura existem, sim, padrões de organização e ritmos próprios, estes não são “autodeterminados” e “autossuficientes” (FERNANDES, 2020, p. 153). Isso porque, é a sociedade que determina os seus caminhos. As “instituições compõem ou formam a sociedade”, logo, é a ordem societária que define “por sua estrutura e evolução típicas, os ritmos das instituições, isto é, o que suas potencialidades de ‘render algo socialmente’ significam como aperfeiçoamento e crescimento ou como estagnação e regressão” (idem). E ainda acrescenta que,

desse ângulo, ao encarar a universidade brasileira como instituição, o sociólogo procura compreendê-la à luz de condições, fatores e influências que a projetam no cenário mais amplo das ações e das relações humanas. Ela não surge, como um mundo *em si e para si*, da reflexão pedagógica. Mas como uma realidade histórico-social: o que se fez, o que se faz e o que poderá se poderá fazer socialmente com os modelos institucionais transplantados de organização da aprendizagem ao nível do ensino superior. Essa perspectiva é essencial, se pretender, de fato, explicar, corrigir e orientar os ritmos dessa instituição (*Ibidem*).

Nesse caso, cabe-nos apontar outra nota do autor:

Em termos genéticos, a nossa “universidade” lança suas raízes históricas, culturais e pedagógicas em modelos institucionais europeus: modelos que transcendiam às “exigências educacionais da situação”, como elas podiam ser definidas socialmente. Devia-se à própria natureza da situação. Na época em que se dá a instalação da Corte e a elevação do Brasil a Reino Unido, a estrutura da sociedade brasileira relevava ao máximo as limitações do regime colonial português (FERNANDES, 2020, p. 154).

³¹A escolha pelo uso do termo “ditadura empresarial-militar” ao longo deste estudo mantém concordância com as análises do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Em um texto publicado pelo ANDES-SN - *Ditadura empresarial-militar teve grande impacto na educação brasileira* - é dito que, “até hoje, o projeto de educação pensado durante o governo ditatorial serve como base para proposta de desmonte da Educação Pública no país”. Ver mais em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ditadura-empresarial-militar-teve-grande-impacto-na-educacao-brasileira1>

Essas raízes transcorrem inúmeras razões, estágios e processos, e têm implicações diretas na estrutura e no funcionalismo do ensino superior. Sendo também, responsáveis pelo acarretamento de lacunas, balizas e desafios persistentes na universidade brasileira³².

O modelo de escola superior consolidado ao longo dos primórdios do século XIX, tornou-se um “padrão cultural dessa instituição educacional” (FERNANDES, 2020, p. 161). Essa fase contou não somente com um número extremamente baixo de escolas – apenas 14, como também se deparou com a estrutura da sociedade brasileira acorrentada ao regime de trabalho escravo e com a formação de um corpo docente elitista e branco – formado pelos “estamentos dominantes” da época. O resultado disso foi a organização de “um padrão cultural bem definido e de alto poder coercitivo” (FERNANDES, 2020, p. 162). Além disso, a escola superior brasileira emergiu como

fonte de reconhecimento social do talento de jovens já incorporados e classificados no seio da sociedade civil. A sociedade não valorizou o ensino superior, como e enquanto tal; porém, o que entendia ser o seu produto final, nas realizações pessoais. Daí o fato do “diploma” e do grau de “doutor” acabarem atuando como fatores dinâmicos de inércia cultural. [...] Que projetavam o ensino superior numa esfera conspícua, de um bem em si, quanto o apego intelectual, emocional e moral que se criou em torno do tipo de instituição que os tornava possíveis (idem).

O seu desenvolvimento conta, pois, com uma série de processos no que concerne a transplantação, criação e utilização do conhecimento com o ordenamento e o “progresso” da sociedade. Buscou obter valorização através das profissões liberais, sobretudo no ensino magistral; e, à vista disso,

ao se fundar um novo estabelecimento de ensino superior, ele seguia o modelo dos estabelecimentos do mesmo gênero anteriores. A escola superior depurava-se e se fortalecia, ao mesmo tempo que o seu padrão institucional se difundia e se convertia numa influência sociodinâmica inexorável (FERNANDES, 2020, p. 163).

Novamente, fica evidente que essas origens combinam, em vários graus, as direções da educação superior no Brasil³³.

³²“A estrutura econômica e social da sociedade colonial brasileira [...] impunha seus próprios ritmos aos padrões culturais transplantados, tolhendo o impacto da modernização e orientando os seus efeitos mais profundos — os de natureza institucional — na direção da consolidação e aperfeiçoamento da ordem social existente, baseada na estratificação interétnica e na dominação patrimonialista dos estamentos senhoriais. Sob esse aspecto, a transplantação de instituições da sociedade metropolitana esbarrava em um vazio histórico, que era criado pela própria estrutura social de uma sociedade colonial escravista e senhorial. Esta não oferecia às instituições absorvidas socialmente um patamar histórico-cultural equivalente ao da sociedade metropolitana (FERNANDES, 2020, p. 159)”.

³³Uma vez que, “elas mostram, em particular, que a evolução ocorrida não permite entender o drama do ensino superior brasileiro como um fenômeno especificamente educacional. A escola, ao nível do ensino superior, não

Em concordância com Fernandes (2020, p. 164), partimos agora do ponto que, o fim do regime escravista e a constituição do regime de classes não estabeleceram cessação com a dependência cultural e econômica para com os países centrais. Sendo assim, os processos e as passagens relacionadas às escolas superiores e a universidade encontram-se drasticamente determinadas por esse aspecto histórico. Vejamos:

A “ideia de universidade” e, principalmente, a universidade plurifuncional não se propunham na cena histórica como exigências viáveis e imperativas da situação. Durante muito tempo — mesmo depois que o regime de classes já se impunha como realidade histórica — surgiam como meras especulações intelectuais e como antecipação do futuro. Se tivesse ocorrido uma ruptura violenta e irreversível nos laços de dependência econômica e cultural diante do exterior, a história seria, certamente, distinta. A própria desagregação do Antigo Regime e a formação concomitante do regime de classes acarretariam, como polos dinâmicos da revolução social interna, o rápido repúdio do velho modelo de escola superior e a elaboração de uma *universidade brasileira* totalmente divorciada de nossa herança educacional, voltada às necessidades socioculturais do presente e para a construção do futuro (FERNANDES, 2020, p. 164-65, grifo do autor).

Como buscamos deixar expresso, inicialmente – século XIX – foram criadas então as chamadas escolas superiores, numa sociedade organizada em *estamentos e castas*, as quais tiveram fortes influências europeias³⁴. O que também se deu a partir das ideias de modernização e de “avanço cultural”, e que refletem uma polarização cultural dependente.

Isto enfatizado, apontamos que, em consonância com Fernandes (2020, p. 166), a transição para o século XX perante a Primeira República nos mostra uma etapa nova do desenvolvimento do ensino superior, marcado principalmente pela criação de novas instituições³⁵. Já a partir da década de 30 após a revolução liberal no Brasil essas instituições vivenciam uma acelerada multiplicação³⁶, onde mantiveram-se fortalecidas por um arranjo clássico e por “tendências autárquicas pela conglomeração” (idem). Nessa hora as escolas de ensino superior ou faculdades começaram a ser nomeadas de universidade. Uma e outra demonstram avantajado crescimento em sentido quantitativo.

Mas, não demorou muito para que a “escola superior” entrasse em colapso. O sociólogo escreve que

absorveu, como instituição, as funções que deve preencher na civilização ocidental moderna. Teve de dividir essas funções com outras instituições e, por isso, acabou adquirindo uma feição única e realizando um destino singular. Existe, como resíduo, um ‘problema educacional’. Apesar de ele se originar no seio da escola superior e de se manifestar através dela, o seu fulcro estrutural e dinâmico localiza-se no modo pelo qual a sociedade brasileira participa da civilização ocidental moderna (FERNANDES, 2020, p. 163)”.

³⁴“O primeiro curso superior do Brasil foi criado em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país. Durante todo o século 19, o ensino superior brasileiro esteve restrito a uma parcela extremamente limitada da população, com raras instituições no país.” Disponível em: <https://www.une.org.br/memoria/>

³⁵Durante toda a Primeira República totalizou 64 estabelecimentos novos.

³⁶De 1930 a 1949, 164 instituições novas; e, no curto período dos anos 1950 a 1960, 178.

o referido processo respondia a necessidades educacionais mais ou menos novas. Especialmente a partir da década de 1950, as comunidades urbanas dotadas de funções metropolitanas requereram um tipo de ensino superior que fosse capaz de responder às exigências intelectuais sociais, e culturais da civilização urbano-industrial. Isso acarretava: a expansão do ensino, da ciência e da tecnologia científica; a intensificação da contribuição da escola superior ou da universidade à produção de conhecimentos originais (em particular, no terreno da investigação científica e da pesquisa tecnológica); a formação de uma nova mentalidade, de orientação pragmática e, ao mesmo tempo, “científica” e “universitária”, que libertava o pessoal docente dos países secundários marginais dos profissionais liberais (FERNANDES, 2020, p. 165-166).

Com relação ao terreno institucional, percebe-se que o seu crescimento resultou na inépcia da dinamização do antigo padrão de escola superior, pois apresentou dificuldade para se adequar ao contexto inédito. Na mesma medida, o “congestionamento quantitativo” e “estrutural-funcional” (FERNANDES, 2020, p. 167) mostrou a inflexibilidade das instituições de ensino superior, e desvelou a debilidade dos resquícios socioculturais do modelo de escola magistral e imperativo frente ao desenvolvimento do ensino pluridimensional requisitado. Em vista dos vários conflitos entre o modelo tradicional mais o que se punha como novo, o ensino superior brasileiro ganha novas roupagens e apresenta rearranjos culturais e sociais.

Apontamos que essa fase expressa forte relação com as apostas colocadas na universidade, especialmente para a produção de conhecimentos e para expansão científica e tecnológica. A ideia de um tipo de ensino pluridimensional converteu-se em objeto durante a segunda metade do século passado, além das demandas colocadas pela urbanização e pela industrialização, etc. Assim, a universidade é convocada para dar respostas educacionais e culturais tendo em vista “a aceleração do desenvolvimento” (FERNANDES, 2020, p. 168-169). Essa fase, por sua vez, desenrolou-se de maneira “confusa e desordenada” e ensejou a redefinição da dependência (idem). Contou ainda com a proletarização dos professores, com a criação de órgãos administrativos e políticos³⁷, com a resistência do movimento estudantil³⁸, entre outras.

³⁷O autor assinala que a universidade conglomerada foi também responsável por criar órgãos institucionais como a reitoria, conselho universitário, etc.

³⁸“O movimento estudantil tem seus primórdios em 1901, quando é criada a Federação dos Estudantes Brasileiros, entidade pioneira que teve pouco tempo de atuação. Já em 1910 é realizado o I Congresso Nacional de Estudantes, em São Paulo. O rápido aumento do número de escolas, nas primeiras décadas do século, acompanhou também a rápida organização coletiva dos jovens, que desde o início de sua atuação estiveram envolvidos com as principais questões do país. A partir da Revolução de 1930, a politização do ambiente nacional levou os estudantes a atuar firmemente em organizações como a Juventude Comunista e a Juventude Integralista. A diversidade de opiniões e propostas crescia, assim como o desejo em formar uma entidade única representativa, forte e legítima para promover a defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social.” Disponível em: <https://www.une.org.br/memoria/>

Diante disso, convém destacarmos que

a escola superior tradicional e a universidade conglomerada são produtos de uma sociedade que se adaptou, estrutural e historicamente, a uma situação de dependência cultural imposta de fora para dentro. Os interesses e os valores sociais que orientaram o apontado crescimento institucional do ensino superior nasciam dessa situação de dependência, mobilizando a expansão do ensino na direção da continuidade da dependência educacional e cultural. Portanto, nem a escola superior tradicional nem a universidade conglomerada tinham forças para romper o imobilismo e as limitações dinâmicas do meio. Nasceram, ao contrário, para se adaptarem às exigências educacionais e culturais que as tornavam uma realidade histórica, como “má escola” e “universidade-problema”. Permitiam e estimulavam o crescimento dentro da ordem. Mas esta ordem dinamizava-se, estrutural e historicamente, como a ordem econômica, social e cultural de uma sociedade de classes dependente (FERNANDES, 2020, p. 170).

Quanto aos *efeitos educacionais do desenvolvimento dependente*,

para o sociólogo, o fundamental não está, apenas, na existência de “crescimento econômico” ou de “desenvolvimento educacional”. O tipo de “crescimento econômico” e de “desenvolvimento educacional” também precisa ser posto em questão: de um lado, para determinar-se se o crescimento econômico concorre ou não a organização societária dos papéis intelectuais e as relações dinâmicas da transmissão da cultura com a eficácia ou com a transformação de dada ordem social (FERNANDES, 2020, p. 171).

Tal assunto se desdobra de diversas formas, e para o autor há dois pontos indispensáveis: a) o *dilema das nações capitalistas dependentes* e b) o que *consiste na dinâmica real das relações de dependência no mundo capitalista subdesenvolvido*.

O primeiro trata das “forças atuantes no cenário histórico-social” que estruturam a dependência histórica (FERNANDES, 2020, p. 173). Existem arranjos colocados à realidade dos países de capitalismo dependente, como a comunicação com os países de capitalismo central que partem da mobilização de instituições, técnicas sociais e o ritmo próprio da sociedade subdesenvolvida e dependente.

O capitalismo se converteu em realidade histórica, mas sem suas formas de crescimento autossustentadas e relativamente autônomas, o atraso cultural relativo e a dependência cultural não impedem certo avanço nas esferas da modernização e da absorção institucional. Por esse motivo, o ‘dilema real’ dessas nações não é institucional e cultural; é econômico, social e político. [...] Na história social das nações capitalistas subdesenvolvidas e dependentes, é preciso distinguir [os] ritmos históricos superpostos [...] (FERNANDES, 2020, p. 171-172, grifo nosso).

Além de distinguir esses ritmos³⁹ é necessário enfrentá-los, sendo também imprescindível o afinco em combate à "dependência cultural" e o "desenvolvimento" (FERNANDES, 2020, p. 174). De um lado, é preciso de um "esforço crítico de desmistificação", e do outro, deve-se conquistar "certas disposições coletivas de mudança sociocultural", que permitam a transformação da situação da sociedade brasileira diante do mundo moderno (idem).

Entende-se com isso que não existe uma resposta simplista ou corrigível para o subdesenvolvimento; a redefinição das suas bases socioculturais poderá dar-se através do triunfo "de uma posição independente ao nível histórico em que se dá o crescimento e a difusão do padrão compartilhado de civilização" (FERNANDES, 2020, p. 175) e com o nascimento de uma "autonomia cultural relativa"; ambos dependem, portanto, da "mudança social" e da "destruição dos laços de dependência" (idem).

Em relação ao segundo ponto, vale salientar que as

sociedades, ditas "centrais" e "hegemônicas", se beneficiam de sua posição dominante nos processos de invenção cultural e de crescimento da civilização industrial. [...] Alteram suas técnicas de organizações e de dominação sob um ritmo histórico ultra-acelerado [...] e tomam a dianteira tecnológica e se adaptam flexivelmente às transformações do mundo capitalista subdesenvolvido, impondo-lhes continuamente novas condições externas de dependência econômica e cultural [...] (FERNANDES, 2020, 176-177, grifo nosso).

Os países dominantes foram do *neocolonialismo* ao *imperialismo econômico* e, findaram-se em um novo *padrão de dominação externa*, fundamentado no capitalismo monopolista. Além do que, "a euforia de uma revolução burguesa nacional cedeu lugar a uma confusa defesa da aceleração de um processo de interdependência e de transferência de estímulos dinâmicos"⁴⁰ (FERNANDES, 2020, p. 178)".

Desse modo, perdura

o sentido das duas dialéticas do desenvolvimento. O apoio de maior massa de recursos, a flexibilidade de decisões e de iniciativas, as vantagens de uma posição de comando e o rápido crescimento cultural conferem às nações hegemônicas no mundo capitalista um ritmo histórico avassalador. As nações heteronômicas (ou dependentes) do mesmo mundo histórico-cultural não têm alternativas. Permanecendo fiéis ao capitalismo, elas se condenam a um tipo de crescimento econômico e cultural, que pode ser descrito sob o conceito de "desenvolvimento

³⁹Relação com o exterior que influencia o encadeamento de instituições, valores e técnicas sociais, e que apresentam em sua gênese profundo atraso; e o ritmo próprio da sociedade subdesenvolvida e dependente.

⁴⁰"As grandes empresas econômicas organizam e integram o espaço econômico mundial para a sua operação em escala internacional. Geram nas sociedades capitalistas subdesenvolvidas um crescimento econômico e cultural acelerado, parcial ou totalmente controlado pelas matrizes estadunidenses, européias ou japonesas daquelas empresas (FERNANDES, 2020, p. 178)."

dependente [...] *onde*, a difusão cultural se desenrola, nos diversos níveis, em função de interesses e de dinamismos das sociedades hegemônicas, bem como das probabilidades de absorção tais interesses e dinamismos por parte das sociedades heteronômicas (FERNANDES, 2020, p. 179, grifo nosso).

O autor evidencia que o dilema latino-americano encontra-se justamente no penoso *frenesi* do desenvolvimento dependente. Mesmo podendo se apresentar de forma diferente nos países dependentes, quando o assunto é educação escolarizada, nos deparamos com uma partilhada pedra no caminho. Tendo em conta, é claro, toda a precariedade imposta aos sistemas escolares nos países dependentes.

No caso da sociedade brasileira, o ensino superior “sempre esteve desvinculado do desenvolvimento propriamente dito”, visto que, “ele se prendia a uma composição de resíduos educacionais ou institucionais arcaicos” (FERNANDES, 2020, p. 175). O autor ainda sugere que não é correto apostar toda nossa problemática do ensino superior na alienação, porque mais do que isso, o padrão de escola superior enraizado na cultura brasileira continha um “farisaísmo intelectual”; era tanto inflado quanto vil, uma vez que, “projetava a realidade de forma invertida e segundo categorias intelectuais inviáveis” (FERNANDES, 2020, p. 176). Posto isto, baliza-se que

o ensino superior brasileiro, em particular, ajustou-se apenas aos requisitos do poder de uma estratificação social oligárquica. [...] Por isso, no momento em que a evolução gradual para a civilização urbano-industrial sai dos trilhos e é substituída por uma evolução desorientada e acelerada, ele se torna, subitamente, um “luxo inútil” (FERNANDES, 2020, p. 179).

Para o estudioso, é também crucial considerarmos as intervenções internacionais nos países dependentes, principalmente dos Estados Unidos. A elevação desses mecanismos⁴¹ influenciou na formação dos “padrões de educação adaptados aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas (FERNANDES, 2020, p. 180)”. Com isso, a *Reforma de 68 no Brasil*⁴² colocou sobre nós um outro impasse: ao contrário de uma revolução pela educação na sociedade brasileira, o que se pôs foi criação de disposições em prol do impulso econômico e cultural à sombra de um desenvolvimento ostensivamente dependente. Tais intervenções podem até trazer aspectos positivos, afirma o autor, porém não se trata disso;

⁴¹Como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, os acordos do *MEC-Usaid*, entre outros.

⁴²“Nome da reforma do sistema educacional brasileiro de nível superior realizada durante o período do regime militar (1964-1985), sob o comando do ministro da educação Favorino Bastos Mércio. Essa reforma, de 1968, teve como ênfase a racionalização administrativa das universidades, ficando caracterizada principalmente pela preocupação em “disciplinar” o processo de escolha dos dirigentes nas universidades. Somente podiam atuar na oferta do ensino superior, sociedades civis sem fins lucrativos, sob a forma de associações ou fundações.” Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/reforma-universitaria-de-68/>

essas objetivaram e foram responsáveis por conceber, entretanto “processos desencadeados e controlados a partir de fora, que reorganizam o espaço econômico, sociocultural e político do mundo subcapitalista para o novo estilo de dominação das nações hegemônicas e, principalmente, das superpotências” (idem).

Por consequência, os países latino-americanos desempenharam por intermédio tanto da direção das burguesias nacionais como dos governos atuantes, o que pode ser chamado de “rotação simétrica e complementar” (FERNANDES, 2020, p. 181). Essa tendência, por sua vez, seguiu um modelo de desenvolvimento dependente, e de tal modo, “o caminho seguido pelo Brasil, que levou à disseminação de escolas superiores inoperantes, ao congelamento da universidade como fator social construtivo e à dissipação de recursos educacionais escassos, não é historicamente inevitável” (idem). Se não fosse, pois, o impulso conservador que se manteve⁴³.

Diante disso,

o padrão de desenvolvimento que resulta, espontaneamente, do capitalismo dependente não pode gerar senão crescimento “gradual” ou “acelerado” de tipo dependente. Para livrar-se dessa limitação, que se corporifica historicamente em torno de destinos nacionais indesejáveis, as nações subdesenvolvidas têm de apelar para soluções e recursos políticos. O que significa adotar e pôr em prática formas socialmente conscientes e racionais de atuação societária. [...]. Nessas condições, a universidade seria posta a serviço do desenvolvimento, em vez de entrar no seu passivo; e contaria com meios para influenciá-lo estrutural e dinamicamente, imprimindo continuidade, intensidade e eficácia ao seu impacto sobre a autonomia como processo histórico-cultural (FERNANDES, 2020, p. 183).

Tudo o que foi evidenciado até aqui, nos leva a uma das mais caras contradições em relação a nossa temática: *a universidade para o desenvolvimento*. Segundo Fernandes (2020, p. 183-184), “não existe uma universidade que possa realizar idealmente essa condição” pois “toda universidade produz consequências dinâmicas e certa espécie de rendimento, relacionando-se, assim, com o padrão e o ritmo do desenvolvimento da sociedade global”. Se quisermos compreender, de fato, a questão da universidade brasileira ou latino-americana, sugere-se que é necessário ir fundo na sua investigação para deste modo, e só deste, podermos desvelar a “nação subdesenvolvida na teia total de relações que determina sua situação de dependência e o seu estado de subdesenvolvimento crônico” (FERNANDES, 2020, p. 184).

⁴³Segundo Fernandes (2020, p. 182), “as oportunidades perdidas não poderão ser recuperadas. Entretanto, é evidente que a democratização da renda, da estrutura social e do poder (mesmo segundo ‘fórmulas reformistas’ da liberal democracia ou do capitalismo de Estado), forjaria uma infraestrutura econômica, social e cultural capaz de eliminar o padrão tradicional de escola superior e de conduzir à elaboração de uma universidade integrada e multifuncional”.

Com relação ao desenvolvimento gradual e acelerado de tipo dependente, aponta-se a necessidade da passagem de um estado de imobilismo para um estado de atividade criadora independente. Nisto, surgem algumas complexidades. Para Fernandes (2020, p. 185), existem dois caminhos para enfrentar a dependência. Temos de um lado a ideia de “revolução pelo desenvolvimento” (dentro do capitalismo), e do outro, a ideia de “revolução pela planificação” (alternativas no socialismo).

Sinteticamente dizendo, se a primeira se apresenta como mínima, capaz de modificar padrões dos países dependentes no capitalismo, podendo deslocar o Brasil do bloco do “subdesenvolvimento” (FERNANDES, 2020, p. 185-186), a segunda estratégia assinalada como “reformista” ou “revolucionária”, que é a mudança pela planificação, se coloca a partir de uma dimensão política explícita e sistemática; esta deve buscar propiciar uma autonomia relativa dos países dependentes junto do crescimento nacional autônomo, e, se consolidada, pode enfraquecer a dependência externa (FERNANDES, 2020, p. 187-188).

Quanto ao Brasil, é sabido que a nossa revolução burguesa não atingiu um patamar que compelsse as classes possuidoras a explorá-la socialmente de modo mais sistemático. No entanto, quaisquer que fossem os feitos de sua orientação (“reformista” ou “revolucionária”, nos limites da ordem social existente e de sua consolidação e desenvolvimento), é patente que só semelhante estratégia possibilitaria o equacionamento e a solução dos principais problemas quantitativos e qualitativos do ensino superior (FERNANDES, 2020, p. 189).

Compreende-se que a segunda estratégia não só “propõe os requisitos educacionais da ordem existente em termos estruturais e dinâmicos” (FERNANDES, 2020, p. 189), como “coloca o problema da superação do subdesenvolvimento em termos de autonomização progressiva” (idem). O autor alude essa direção possui capacidade de alterar a relação para com a universidade e cooperar com o desenvolvimento dos seus modelos multifacetados, até mesmo com outras esferas do ensino, tal e qual pode alavancar novas respostas em relação a administração de recursos materiais e humanos imbricados na economia e nas bases políticas e socioculturais, acrescenta o autor. Dessa forma, essas táticas

projetam a universidade e o seu rendimento em um novo tipo de pensamento prático: como imprimir a cada uma das funções da universidade o máximo de intensidade, tanto para acelerar o ritmo do crescimento econômico e sociocultural quanto para consolidar e ampliar os efeitos do capitalismo e do regime de classes sobre a integração e a evolução de uma sociedade nacional (ibidem).

Como resultado, qualquer uma dentre as estratégias descritas traz certos contratempos. No caso da primeira, há possibilidade de esta provocar sobretudo “problemas técnicos” (FERNANDES, 2020, p. 190). No que se refere a segunda, esta pode trazer especialmente

“problemas políticos” (idem). Dos problemas técnicos aos problemas políticos, “a universidade para o desenvolvimento, na presente situação histórico-social brasileira, encontra poucos estímulos e suportes nas forças que dominam a ordem social existente e operam através do poder político institucionalizado” (FERNANDES, 2020, p. 191-192).

Evidentemente, as questões colocadas pelo autor perpassam mais diretamente os problemas ligados ao tempo histórico em que foram elaboradas suas teses – metade do século passado. Ainda assim, elas são indispensáveis para pensarmos a universidade brasileira desde sua gênese e períodos de grandes mobilidades até os dias atuais. Julgamos que, de certa forma, até ao presente, há um risco que prevalece: “a falta de vitalidade do meio para orientar e calibrar a modernização das instituições-chaves” (FERNANDES, 2020, p. 192).

Um exemplo contemporâneo às análises do sociólogo sobre “a reestruturação” da renomada Universidade de São Paulo (USP) é a *reforma Ferri*, que

foi contida por composições que resultavam da importância desses interesses e valores nas “faculdades tradicionais”. Não obstante, o Conselho Universitário ainda recuou mais, acabando por converter vários institutos em simples disfarces dessas faculdades (e mesmo criando um instituto básico - o de educação - sob o seu modelo). Portanto, ao nível institucional, não se pode esperar muito, por enquanto, dos avanços dos professores. Eles tendem a preferir “soluções técnicas” que restringem, solapam ou neutralizam o alcance e os efeitos da “reforma universitária”. Entre os estudantes, por sua vez, prevalece um clima de polarização política que desloca para fora da universidade as principais pressões de mudança. Depois de um período de luta pela “reforma universitária”, os estudantes chegaram à conclusão de que devem garantir posições no debate, mas que as “soluções técnicas” não são nem primordiais nem viáveis, sem outras alterações concomitantes. O impacto de sua contestação provocou tal desmoralização da escola superior tradicional e da universidade conglomerada que abriu um vazio sob os pés dos defensores do antigo padrão de ensino superior (FERNANDES, 2020, p. 193).

A fim de dar sustentação a algumas menções relativas à dominação dos países hegemônicos, em que o imperialismo total não apenas institui novos dilemas mas também torna acirrada a estrutura da dependência, torna-se-a vital sublinhar o seguinte excerto cuja análise demonstra, com primazia, a assertividade do autor ao caracterizar os movimentos da universidade durante o período retratado.

As pressões externas, através dos Estados Unidos e dos organismos internacionais, fomentavam a modernização adaptada ao padrão de desenvolvimento. As influências militares, burocráticas e tecnocráticas predominantes estimulavam esse objetivo, de mistura com propensões a fortalecer medidas que acentuam a privatização do público; os interesses puramente políticos da parte atuante da sociedade civil não foram tão longe, ficando entre a defesa subreptícia dos interesses das profissões liberais e do padrão tradicional de ensino superior, e as pressões inovadoras decorrentes da “filosofia da interdependência”. O governo culminou por propor uma “reforma universitária” que não passa de uma panaceia e fica aquém das

exigências da situação (mesmo em confronto com as implicações educacionais do novo padrão dependente de desenvolvimento) (FERNANDES, 2020, p. 194).

Em meados dos anos 1970, Florestan Fernandes formalizou uma indagação que ainda se faz oportuna:

Resta saber se esse componente, insignificante no cenário brasileiro do século XIX, conseguirá prevalecer sobre os elementos irracionais ou imprevisíveis da atual situação. E se, no caso disso suceder, ele poderá modelar a universidade brasileira nascente à sua imagem, como uma autêntica universidade da era da ciência e da tecnologia científica. Precisamos dessa universidade. Pois numa época em que os outros povos conquistam o desconhecido, ainda lutamos por conquistar o limiar da condição humana (FERNANDES, 2020, p. 195).

Em compêndio, a leitura do texto nos permite concluir que, na segunda metade do século XX, os processos ligados ao ensino superior e a universidade no Brasil se depararam com a resistência dos movimentos sociais, que protestavam por um novo modelo de universidade no cenário distendido e repressivo da ditadura empresarial-militar no Brasil⁴⁴. E que contou com professores organizados nos sindicatos, com jovens articulados no movimento estudantil, com movimentos populares, organizações políticas etc.

Verificar-se-á também que a pauta da *Reforma de 68* acabou sendo convertida em “soluções técnicas”, e que acabaram por fortalecer estruturas arcaicas do ensino superior brasileiro. Existe em meio a isso, uma histórica disputa política ao redor dos projetos e modelos de universidade, e conforme pudemos ver, muitos aspectos conservadores condicionaram circunstâncias para que a ideia da reforma universitária fosse cooptada na medida em que foi transformada em uma anti reforma para atender os interesses das classes dominantes e dos países imperialistas. A escola superior tradicional e a universidade conglomerada são, portanto, frutos de uma adaptação de dependência cultural e educacional imposta de fora para dentro, com histórico conservador e tecnicista. Assim como o assombro de uma revolução burguesa singular e tênue, o reformismo atravessado pela democracia liberal foi firmado.

Por tudo isto, reiteramos as palavras do referenciado sociólogo para dizer que o drama do ensino superior não é especificamente educacional; ele situa-se, na verdade, entre os aspectos históricos, políticos e socioculturais da sociedade brasileira. E se considerarmos os *padrões de dominação externa* já mencionados, vemos como os movimentos da escola

⁴⁴As bandeiras “progressistas” em prol da educação (básica, superior etc) encontravam-se articuladas ou mais ou menos situadas no mesmo processo que reivindicava a “redemocratização” no país.

superior e da universidade conglomerada se atrelam e se estruturam sob as bases desses tipos, e, por isso mesmo, apresentam desdobramentos nos dinamismos do sistema colonial, do imperialismo (e suas fases) e do capitalismo dependente. Desde manifestações primárias até o capitalismo monopolista ou capitalismo financeiro, em companhia do *imperialismo total*⁴⁵.

Como demarca Fernandes, é importante pensarmos *a universidade para o desenvolvimento* a partir de vias institucionais numa articulação entre professores, estudantes, trabalhadoras e trabalhadores, inegociavelmente organizados. Na nossa interpretação, com alusão às considerações presentes na obra supracitada, a universidade não pode limitar-se à ideia de uma “classe universitária”. Esta deve buscar transformar-se, pois, em um espaço institucional mas também universal que enaltece e engloba as culturas regionais, o seu povo, as lutas históricas da classe trabalhadora etc. Ao contrário da ideia de universidade como o espaço fechado em si, que apenas tem o papel de transferir conhecimento para a sociedade, ou que deve corresponder às meras referências de modelos educacionais e demais imposições vindas de fora, aliás.

Se uma direção autônoma em sua essência compartilhar, a universidade deve pautar-se – mesmo recorrendo a soluções técnicas, consideradas mais avançadas e eficientes – na ciência crítica e tecnológica, na educação gratuita com vista a democratização do acesso e de qualidade etc., tendo como referência os chamados a real mudança social. É certo que a universidade não carrega por si só um caráter reformista ou revolucionário, entretanto, a depender do contexto, acreditamos que ela pode tornar-se aliada do desenvolvimento social, na direção da transformação societária.

Dando continuidade a reflexão sobre *a universidade para o desenvolvimento*, é importante considerarmos que a educação superior brasileira serviu como forma de cooperar com os princípios de poder da burguesia nacional e com a ascensão das chamadas *classes médias*. O desenvolvimento da educação superior no Brasil até o fim dos anos 1960 se manteve desarticulado do desenvolvimento propriamente dito, conforme visto. Desse modo, estima-se que o acesso à educação superior se manifesta como privilégio de classe que nos mostra a existência de um abismo nas esferas educacionais. O que é pensado para os filhos da burguesia e o que é pensado para os filhos da classe trabalhadora?

Em virtude disso, consideramos imprescindível que a questão étnico-racial bem como o racismo – discussão apresentada no primeiro tópico – sejam tratados com autêntica

⁴⁵Nota-se que as fases iniciais *dos padrões de dominação externa* perpassam os primeiros movimentos das escolas superiores no Brasil. E o quarto padrão, no contexto do imperialismo total, está mais diretamente ligado à conformação da universidade conglomerada.

criticidade uma vez que estes coadunam à realidade. O racismo constituído no colonialismo e sustentado no capitalismo, reflete inúmeros dilemas na sociedade brasileira e, como efeito, no seu sistema educacional; seja a educação básica, seja a educação superior.

Desde que a referida obra foi publicada, a universidade brasileira segue acumulando dinamismos e componentes. A Carta Magna de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-96) e os anos 2000 também trouxeram complexas questões a serem analisadas, e uma delas é a “expansão” do ensino superior público no país⁴⁶. Ainda, tem-se que refletir tanto o que concerne à organização mundial do capitalismo, quanto às particularidades do capitalismo dependente.

À vista disso, este estudo tem como desafio elencar subsídios e apresentar reflexões no referente aos rumos tomados pela universidade brasileira, como, por exemplo, o que corresponde ao período pós golpe de 64 e ao período de “redemocratização” no Brasil; seu crescimento ou recrudescimento; ao artigo 207 da Constituição Federal de 88⁴⁷; a sua configuração diante da ofensiva neoliberal; as suas alternativas e diretrizes administrativas, socioeconômicas, políticas, culturais e pedagógicas; as bases estruturantes e as partes conjunturais que integram sua generalidade e etc. Buscando também, entre essas coisas, pensar a situação da universidade latino-americana na contemporaneidade.

⁴⁶Dentre a esfera pública, um exemplo pode ser o Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

⁴⁷As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Pec/msg1078-951015.htm

CAPÍTULO 2: UNIVERSIDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CAPITALISMO DEPENDENTE

2.1 Universidade pública brasileira latino-americana: caminhos, desafios e concepções

*Privatizaram sua vida, seu trabalho,
sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
E agora não contentes querem
privatizar o conhecimento,
a sabedoria,
o pensamento,
que só à Humanidade pertence.*

(Bertold Brecht)

Com a finalidade de refletir sobre universidade pública brasileira⁴⁸ conjuntamente com as particularidades da universidade latino-americana, recorreremos às contribuições teóricas e às sínteses realizadas pelo estudioso da área Roberto Leher⁴⁹. Nessa direção, referenciamos também o Manifesto de Córdoba de 1918 e seus efeitos.

Sem subterfúgios, Córdoba é mais do que um protesto universitário: é um grito, uma ruptura com a “velha” universidade, anuncia o desejo de mudanças sociais no país e na América Latina. É um acontecimento em que os estudantes tomaram a iniciativa e impuseram a ordem do dia, criando, com isso, nova agenda para o fazer universitário. E, com isso, introduziram novos horizontes sobre o porvir da nação (LEHER, 2018, p. 134).⁵⁰

⁴⁸Ao tratarmos da universidade brasileira, estamos pensando para além das denominadas Universidades Federais (UF's), isto é, estamos nos referindo também aos Institutos Federais (IF's) que também ofertam cursos a nível ensino médio, técnico superior, em âmbitos estadual e municipal. Levando em consideração, desta forma, a inclusão e ampliação das diversas instituições públicas no que diz respeito à existência, discussão, disputa e defesa da universidade e suas ações em sentido público.

⁴⁹Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

⁵⁰Em outro artigo, o autor comenta que “Córdoba foi mais do que um episódio radicalizado dos estudantes. Liberais, positivistas, socialistas, anarquistas, antiimperialistas de distintos matizes disputaram o caráter do movimento reformista. Mas a despeito de sua heterogeneidade, as lutas e os embates seguiram ao longo de todo o ano de 1918 (e a rigor, ao longo de todo o século XX é possível encontrar ecos dessas lutas), produzindo avanços organizativos como a constituição das Federações Universitárias de Córdoba (FUC) e da Argentina (FUA). Tampouco foi um movimento protagonizado por pequenos grupos. Dois meses após o lançamento do Manifesto, os estudantes reuniram 20 mil pessoas em um ato, incluindo a Federação Operária. [...] Embora ainda

Houve, então, o chamado por um novo modelo de universidade. A recusa aos parâmetros antes estabelecidos, propiciaram expressivas tensões, mudanças e inspiração aos movimentos estudantis por toda América Latina⁵¹.

Considerando esses e outros fatores, concordamos que Córdoba não pode ser explicada irrefletidamente; seus valores, suas ideias e derrocadas jamais serão compreendidas, pois, se concebermos apenas as “ações” e as peripécias “intrauniversitários” (LEHER, 2018, p. 142). Decerto, “em todos os países, suas feições, seus alcances e suas temporalidades dependem dos projetos e correlações de forças que definiram o arranjo das classes e frações de classes do bloco no poder vigente no período” (LEHER, 2018, p. 143).

Similarmente ao autor em questão, entendemos que o ensino superior dispõe de muitas diversificações desde o seu aparecimento. Sendo assim, torna-se evidente que pouco mais de um século do importante Manifesto Liminar, existem inúmeros desdobramentos pertinentes à universidade latino-americana transcorridos por variadas determinações, os quais compartilham impasses outrora evidenciados no referido protesto.

No sentido de contextualização, cabe-nos destacar que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), primeira do país, surgiu na segunda década do século XX. Contudo, essa passou a compartilhar atributos com ‘efeitos universitários’ cerca de vinte anos após sua

incipientes enquanto força política organizada, protagonistas socialistas e antiimperialistas líderes desse movimento trouxeram para a luta da juventude latino-americana a Revolução Russa de 1917. E, no processo de enfrentamento, afirmaram uma agenda antiimperialista que, ao recolocar a questão nacional e os sujeitos históricos da luta de classes em países capitalistas dependentes, provocaram reflexões originais, configurando um marxismo latino-americano com Ingenieros, Ponce, Mella e Mariátegui. [...] Essa combinação de perspectivas propiciou reflexões penetrantes sobre a educação popular, o caráter da universidade, incluindo problemas até então considerados incompatíveis com a educação superior: a presença dos proletários nas instituições; o governo compartilhado e a autonomia da universidade, e as perspectivas latino-americana e antiimperialista. Por isso, até os dias de hoje, os conservadores reagem indignados à particularidade das universidades latino-americanas, consideradas desviantes do modelo europeu e, mais recentemente, das instituições estadunidenses (LEHER, 2008, p. 54-55)”.

⁵¹“De fato, o movimento foi irradiado para diversos países, a exemplo do Peru com as universidades populares (José Carlos Mariátegui e Haya de la Torre), Uruguai (que antecipou muitas das agendas de Córdoba), Bolívia, Colômbia e Cuba (como parte do movimento de luta contra o poder do atraso e as relações neocoloniais, expressas na liderança do jovem Júlio Mella) (LEHER, 2018, p. 142)”. Vale complementar que, o importante “[...] movimento reformista ganhou corpo exatamente por contrapor-se a uma instituição mais tradicional e distante dos ideais defendidos pelos estudantes (FREITAS Neto, 2011, p. 64)”. A contenda começou com a eleição para a reitoria, em que o candidato defendido pelos estudantes ficou em último lugar e o vencedor era vinculado aos setores mais conservadores da comunidade. Os jovens, então, ocuparam a universidade e iniciaram uma greve. A luta seguiu por alguns meses até que um congresso de estudantes – que criou a Federação de Universitários da Argentina (FUA) – definiu alguns pontos da reivindicação: coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; extensão da Universidade para além dos seus limites; autonomia universitária; universidade aberta ao povo, entre outros (idem, p. 67). Em sua luta de 1918, os estudantes de Córdoba apelavam aos estudantes de toda a América do Sul para que observassem como as demandas eram similares, assim como a tarefa que se impunha de reformar as universidades a partir de uma bandeira comum: mudar os mecanismos administrativos, o ensino e a prática docente (Ibidem, p. 67). (MAFFEI, GENRO, 2019, p. 25). Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0ec5f9ac2d526c8cf77a1ad0eeadc254_1549480264.pdf

criação. Já a Universidade de São Paulo (USP) foi fundada em 1934; intencionada de acordo com propensões burguesas, contou com influência francesa e destinou-se para o usufruto das classes dominantes e da ascendente *classe média*.

Em síntese, as referidas instituições hoje grandemente referenciadas adotaram modelos universitários mais próximos aos predicados da proposta reformista somente em meados da década de 1950, quando instituído o Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq) e a Coordenação de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Finalmente, na década de 1960, inaugurou-se a almejada e emblemática Universidade de Brasília – UNB. É válido demarcar que o período descrito cruzou o plano desenvolvimentista no país, tal e qual buscou dar maior ‘reconhecimento’ ao ensino superior⁵².

Existem referências a Córdoba desde 1928⁵³, mas firmadas por pequeno grupo de estudantes, sem deflagrar um movimento em prol da reforma universitária. Somente com a afirmação do nacional-desenvolvimentismo no final dos anos 1950, as consignas de Córdoba passam a ser conhecidas nos congressos estudantis da União Nacional dos Estudantes (1961) e, sobretudo, no projeto de criação da Universidade de Brasília por Darcy Ribeiro. Em *A Universidade Necessária* Darcy Ribeiro (1975) se refere a Córdoba “como a principal força renovadora da Universidade Latino-Americana” (LEHER, 2018, p. 142).

Para mais, é necessário levarmos em conta tudo aquilo que foi institucionalizado no estágio da ditadura empresarial-militar. Durante os anos em que foi sustentada através da repressiva base militar em nome dos setores empresariais, os Estados Unidos impulsionaram influências às esferas da universidade brasileira a fim de adaptá-la “[...] ao padrão de acumulação que ficou conhecido no país como modernização conservadora” (LEHER, 2018, p. 142). Isso também implicou na dificuldade do fazer universitário e da efetivação de um modelo de universidade com influência da reforma universitária próxima daquela expressa no Manifesto Liminar, visto que, “[...] a ditadura empresarial-militar interrompeu essas reflexões, lutas, sonhos e motivações” (LEHER, 2018, p. 141). E diante desse contexto permeado de contradições, efetuou-se no país a federalização das universidades públicas e o exponencial crescimento da pós-graduação.

Tratando agora da universidade pública na contemporaneidade, destaca-se que

são muitos os fatores que fazem crescer o sentimento de inadequação. A descontinuidade de financiamento e sua seletividade (muitas áreas da ciência básica, das humanidades e das ciências sociais estão fortemente subfinanciadas); a deterioração estrutural da infraestrutura de pesquisa; o estabelecimento de métricas de produtividade pelas agências de financiamento e pela regulação estatal da pós-

⁵²LEHER, 2018, p. 142.

⁵³Como o *Manifesto dos estudantes brasileiros do Rio de Janeiro a seus companheiros do país*.

graduação que intensificam o trabalho docente (Sguissardi e Silva Junior, 2009); a desvalorização da importância da ciência para os povos por parte dos programas governamentais; a ausência de postos de trabalho para os segmentos mais qualificados e, ainda, as políticas que atribuem à universidade o desenvolvimento de atividades de inovação tecnológica que, nos países centrais, são realizadas nos departamentos de pesquisa e desenvolvimento das empresas, convertendo grupos de pesquisa dos países capitalistas dependentes em prestadores de serviços (LEHER, 2018, p. 136).

Ora, são os elos do capitalismo dependente consolidando padrões e influenciando o fazer universitário, o desenvolvimento tecnológico e a gestão da universidade latino-americana, etc. Perante essa situação, “as raízes de muitas insatisfações são engendradas fora das instituições” (LEHER, 2018, p. 136)”, e “o que nem sempre é perceptível é que a falta de apreço pela ciência e pela universidade pública não é puramente governamental, mas é uma posição entranhada no bloco de poder” (idem). Como sintetizado pelo autor, “o atual bloco de poder no Brasil, herdeiro e sujeito de uma revolução burguesa *sui generis*, se contrapõe aos princípios, orientações e valores de 1918, sustentando a conversão da educação superior em educação terciária” (LEHER, 2018, p. 133).

Nos períodos de crise em que consta-se o recrudescimento do conservadorismo e do reacionarismo, dos cortes públicos e dos retrocessos históricos-políticos, do negacionismo e do robustecimento de ideais fascizantes, “a ampliação da democratização do acesso, uma conquista que tem muito a ver com os desdobramentos do movimento de 1918, está em questão nos dias de hoje” (LEHER, 2018, p. 136). Tal questão traz sérios comprometimentos para as décadas futuras, pois

a crise orçamentária das universidades públicas federais brasileiras não é conjuntural, em virtude de mudanças constitucionais que reduzem as despesas primárias (gastos sociais, investimentos e manutenção do aparato do Estado) por duas décadas, estabelecidas pela Emenda Constitucional n.º 95/2016⁵⁴ (idem).

⁵⁴ A professora e militante Rosa Maria Marques certifica que “o Estado resultante da EC 95/16 será um Estado bem menor e descaradamente a serviço do grande capital financeirizado. Sem mediação alguma, as instituições e aparelhos se apresentarão apenas como instrumentos da perpetuação da dominação capitalista. Não é por acaso que, ao mesmo tempo em que o congelamento dos gastos públicos está sendo implantado, aprofunda-se a mercantilização da saúde, da educação e são propostas mudanças na previdência que irão ampliar a presença do setor privado nesse campo. Ao longo dos vinte anos de vigência do congelamento, certamente pouco restará da presença do Estado nessas áreas. Se a essa possibilidade somarmos a tendência de incorporar no serviço público a lógica da administração das empresas privadas, nada restará daquilo que chamamos de coisa pública. Nem na forma, nem no conteúdo. Como disse Margareth Thatcher, ‘o objetivo é mudar o coração e a alma’. No lugar do interesse coletivo ou do povo, atendido mediante ações e políticas que permitem sua manutenção e reprodução – emprego, salário, rendas derivadas das políticas sociais e de outras políticas públicas –, teremos a defesa do interesse dos detentores da dívida pública, isto é, do capital portador de juros, e o fortalecimento de seu aparato jurídico e repressor para manter a ordem e a propriedade privada”. Disponível em: <https://www.laurocampos.org.br/2018/09/12/a-pec-da-morte-a-democracia-escancarada-e-a-privatizacao-da-coisa-publica/>

No mesmo passo,

os anseios da comunidade universitária não encontram apoio dos setores “modernos” do bloco de poder. E isso confere outras cores à inquietação e ao desconforto: a comunidade universitária está “escovando a história a contrapelo”, nas palavras de Walter Benjamin (1987). E o problema não decorre da indiferença do bloco no poder, mas de suas ações nos organismos internacionais, nos âmbitos governamentais, em suas próprias organizações educacionais e em seus centros de pensamento (LEHER, 2018, p. 137).

Essa situação nos possibilita refletir que os dilemas da universidade brasileira não são meramente espontâneos, visto que, são ordinárias as emendas, os cortes e os influxos rudemente situados nos setores públicos do país, como também nas mais amplas esferas da Educação. Diante disso, torna cabível referirmos que as chamadas ‘novas questões’ da universidade pública latino-americana são, na verdade, contradições ligadas ao quadro dos países capitalistas dependentes, concatenadas a ideologia, a lógica e a dinâmica da dominação externa em proveito “dos setores ‘modernos’ do blocos de poder”, como designa o pesquisador.

Como resultado,

a universidade como instituição estatal, pública e gratuita, autônoma, voltada para a ciência, dotada de leis próprias e de autogoverno compartilhado, na avaliação dos aparelhos de hegemonia do bloco de poder, simplesmente não é considerada uma opção realista. Os representantes das organizações empresariais (Leher, 2018) defendem uma profunda contrarreforma da universidade pública, capaz de alcançar todas as esferas da instituição: governo, gestão, currículos, financiamento, natureza da pesquisa e da extensão, objetivando harmonizá-las com o padrão de acumulação do capital, o que inclui o fim da gratuidade e da pesquisa básica e aplicada, deslocadas para micro nichos de serviços e de apoio as demandas de grupos econômicos. Em linhas gerais, a universidade deve ser pensada no rol das organizações e não das instituições sociais (Chauí, 2003) e, por isso, adotar uma racionalidade administrativa em todas as suas ações cotidianas (LEHER, 2018, p. 137).

Os interesses dos consagrados ramos no bloco do poder, isto é, os países de capitalismo central e os países imperialistas, colocam sobre nós uma profunda racionalidade mercantil e privatista no que tange aos princípios universitários. De acordo com Leher (2018, p. 137),

na ótica dominante, a universidade pública deve ser expurgada dos valores reformistas adotando práticas administrativas típicas das organizações, operando a escassez das verbas públicas com a busca de recursos captados no mercado, e

incidindo no conteúdo do ensino, da pesquisa e da extensão (formar capital humano por meio de competências). Como muitos professores não veem alternativa e, outros, foram convencidos de que essa racionalidade é positiva para a gestão da universidade, tais ideias encontram considerável apoio dentro da universidade; afinal, não há porque supor que as ideologias dominantes estejam fora do cotidiano universitário.

Ele também diz que, em consequência disso, o descontentamento propiciado por este modelo de universidade – instituições universitárias altamente capitalistas sob parâmetros administrativos e produtivistas, cujo delineamento e operações constituem o caráter moderno da universidade – provoca além do sofrimento, uma imensa insatisfação entre o corpo docente e entre o corpo estudantil.

O Brasil, ao longo da sua última década, especialmente na segunda metade, é marcado por mudanças dramáticas. Isso porque, “o bloco no poder em reacomodação excluiu a universidade pública, autônoma, gratuita do rol das instituições estratégicas para o porvir da nação”, e desse modo, por intermédio de ataques e de deliberações “antiuniversitárias”, “incentiva a sua conversão em organizações calibradas pelo capitalismo dependente e o crescimento do setor mercantil” (LEHER, 2018, p. 137-138).

As medidas antiuniversitárias em curso no Brasil geram contestações, críticas e greves. Mas os protestos não rompem o curso dos acontecimentos: a simples oposição não altera a agenda. Córdoba foi diferente, pois estabeleceu o grito da ruptura. Nos dias de hoje, o maior entrave à ruptura é a falta de forças sociais capazes de enfrentar as políticas antiuniversitárias do bloco de poder. Como enfrentar a política dominante? Se os setores ditos modernos não reivindicam a agenda acadêmica universitária, é preciso indagar se existem forças sociais dispostas a defender essa causa. A resposta a tal questão é difícil em virtude do fato de que a agenda da universidade pública, embora valorizada por largos setores sociais, não encontra apoio sistemático na ação organizada e massiva dos não possuidores de bens. Assim, muitas vezes, a comunidade universitária parece estar pairando sobre as classes fundamentais da sociedade (LEHER, 2018, p. 138).

Na atualidade, onde “o protagonismo estudantil é apagado” (LEHER, 2018, p. 2018), lidamos ainda com diversas frustrações no que tange o cenário político, o Estado, as políticas públicas, as esferas da educação e das políticas educacionais, etc.

Por tais motivos, os paradoxos, dilemas e limites perante a universidade contemporânea necessitam ser compreendidos e enfrentados como realmente estão postos no capitalismo monopolista: subordinados a “lógica do *management* acadêmico”; tal logicidade coloca sobre a sociedade, as instituições universitárias e os universitários “a febre do produtivismo”, que também acarreta o distanciamento da universidade pública para com os setores sociais (LEHER, 2018, p. 138).

Além disso, o “estrangulamento orçamentário de muitas delas” (LEHER, 2018, p. 139) sofre incitação dos organismos operacionais dirigidos

pela agência tecnocrática do *management* e das práticas da administração que estabelecem dinâmicas de eficiência importadas de organizações que nada têm a ver com o *ethos* universitário – precisamente para corroer as características das instituições sociais públicas, tidas como anacrônicas (idem).

O que nos permite presumir as razões pelas quais

a ofensiva neoliberal dos anos 1990 objetivou destruir todos os fundamentos dos reformistas: a gratuidade, o governo democrático e o pluralismo político, a autonomia, a liberdade de pensamento e de expressão, garantidas por cátedras paralelas e pelo ingresso por meio de concurso público, o co-governo, o acesso universal, a natureza pública dos processos institucionais (LEHER, 2018, p. 139).

Desde alguns anos anteriores, mas, fortemente após a destituição da presidenta Dilma Rousseff (2016), a sociedade brasileira tem vivido de forma mais acentuada o curso desses planos. Nas palavras de Leher (2018, p. 139), esses “retornaram com ímpeto renovado a partir da mudança não constitucional do governo federal”. Paralelamente, a “ideologia da internacionalização” e a “lógica organizacional” provocam cada vez mais o afastamento das raízes latino-americanas, engendrando-se com toda força na universidade e nas políticas atuais do país (LEHER, 2018, p. 140). Não obstante, sob a visão de “organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE⁵⁵ e a OMC⁵⁶ [*etc.*] e da maioria dos governos subordinados a ele, estar longe desse modelo organizacional é sinal de atraso em relação às “universidades de classe mundial” (idem, grifo nosso).

Em convergência com os apontamentos feitos pelo estudioso, nos parece que a resposta para este ‘problema’ com base no ponto de vista dos países e das classes dominantes é muito precisa: ela coloca em xeque a identidade latino-americana e a defesa da construção de uma universidade socialmente referenciada, assim como desabona os aspectos e os processos históricos, políticos e socioculturais das nações capitalistas dependentes. Examinemos:

Em virtude do dito atraso das universidades latino-americanas é usual a afirmação de que os países latino-americanos devem queimar etapas adotando os modelos das universidades das nações hegemônicas, como se suas universidades pudessem ser desvinculadas de seu contextos sócio-históricos e, em particular, econômicos. Foi essa a orientação da primeira grande medida da ditadura empresarial-militar no

⁵⁵ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

⁵⁶ Organização Mundial do Comércio.

Brasil em matéria educacional. A regulamentação da pós-graduação (Parecer 977/1965) deveria adotar o modelo estadunidense, considerado, então, como a melhor experiência a ser copiada. No mesmo sentido, essa orientação foi ampliada pelos acordos MEC-USAID que contribuíram para o texto da Lei 5540/1968, a mais abrangente reforma universitária da história das universidades brasileiras. (LEHER, 2018, p. 140).

Tal como outros países da América Latina, o Brasil compõe-se de particularidades com relação a sua formação social, entre elas, tem-se uma revolução burguesa *sui generis*, como é denotado no referido estudo. Portanto, não seria diferente ao investigarmos a universidade brasileira, que conta com aspectos contrastivos e intrinsecamente relacionados aos processos sócio-históricos do país.

Tendo em conta também o avanço e a atualização do neoliberalismo, indiscutivelmente pode-se afirmar que a virada para os anos 2000 foi responsável por marcar intensamente a universidade brasileira. Os anos entre 2008 a 2013 são importantíssimos de serem citados, dado que propiciaram a “retomada da expansão das universidades públicas, lastreado pela valorização das *commodities* que, de algum modo, sustentaram a expansão dos orçamentos das universidades e das agências de fomento” (LEHER, 2018, p. 143). O REUNI, por exemplo, é partícipe desse imbróglio. Entretanto, o que muitas vezes não fica evidente é que, durante essa etapa, não houve “alteração na lógica administrativa do fazer acadêmico e científico” (idem). De modo consequente, o Banco Mundial, sem menor acanhamento, deu seguimento ao projeto de desmobilização da educação superior pública,

[...] apagando o conceito de universidade pública, em claro benefício das corporações de educação terciária que empreendem, no Brasil, inédita monopolização da educação superior (e, crescentemente, básica), sob controle financeiro, e com forte financiamento estatal, como no caso do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES no Brasil. Em 2017, os repasses públicos para as instituições privadas, lideradas por corporações financeiras, chegaram a R\$ 32 bilhões, enquanto os recursos de custeio e de investimento (exclusive pessoal e aposentadorias) das sessenta e três universidades federais não passaram de R\$ 5 bilhões, seguindo tendência de baixa desde 2014 (idem).

Observemos alguns pontos descritos pelo referenciado intelectual marxista ligados à moderna universidade latino-americana e suas respectivas questões. A III Conferência Regional de Educação Superior (CRES) aconteceu no ano de 2018, em Córdoba, onde

muitos estudos, documentos, proposições sobre o futuro da universidade latino-americana circularam, todos reivindicando as conquistas associadas a Córdoba. Entretanto, nos debates da Conferência palavras chave que inexistiam em Córdoba se misturaram com os termos de então, o que provoca desconforto: recursos humanos, empreendedorismo, certificação, internacionalização e distintas miradas sobre as relações da universidade com o setor produtivo. E pouca ênfase no governo

compartilhado, nas condições de livre produção do conhecimento e na profunda mudança na correlação de forças em toda América Latina que ressignifica o conceito de universidade pública, laica, gratuita, autônoma e socialmente referenciada (LEHER, 2018, p. 143).

Ele relata que a Conferência ocorreu em um momento delicado das instituições universitárias latino-americanas; “os efeitos da crise econômica que se manifestam em países como Brasil e Argentina” (LEHER, 2018, p. 143) são impetuosos e repercutem alterações nas esferas políticas. Os seus dinamismos “alteram o lugar do que Poulantzas (1986) denomina como classes de apoio do bloco de poder, deslocando para um lugar secundário sindicatos, movimentos sociais, iniciativas culturais, entidades acadêmicas e entidades de reitores”; daí “as universidades públicas brasileiras foram deslocadas para um lugar ainda mais marginal, longe das políticas governamentais prioritárias” (idem).

Há tópicos progressistas expressos na Declaração final da III CRES; o documento reforça que “a educação superior é um bem público social, direito humano fundamental, dever do Estado, manifestando crítica à mercantilização e à crescente influência do capital financeiro sobre a educação”, sinaliza Leher (2018, p. 143). No entanto, ele aponta que

não basta reafirmar posições das conferências anteriores. Isso é necessário, mas oculta a mudança na correlação de forças no subcontinente. [...] A produção de bons documentos no escopo da Conferência é de extrema importância, pois reafirma conceitos, expectativas, princípios, mas parece não sinalizar manifestos que ensejem ações transformadoras, como foi o celebrado Manifesto Liminar (LEHER, 2018, p. 144).

Conforme o autor, estamos na frente de um cenário em que poucas análises se propõem “a pensar nos antagonistas da universidade pública com traços reformistas” (LEHER, 2018, p. 144). Isto torna cristalino que, tudo aquilo assumidamente refletido e tencionado no Manifesto de Córdoba a um século atrás, “encontra pouca aderência com a realidade das políticas em curso” (idem).

Sendo assim é pertinente sublinhar que,

sem lutas massivas e forte protagonismo estudantil a possibilidade de mudança de correlação de forças é reduzida. [...] Essa é a força das lutas de 1918. Diferente daquele contexto histórico, outra hegemonia terá de ser construída para que mais setores organizados da classe trabalhadora, da juventude, das cidades e dos campos, dos povos originários possam interpelar a universidade do futuro, abrindo novos horizontes criativos para essas maravilhosas instituições sociais que são as universidades públicas (LEHER, 2018, p. 144).

Percebe-se pela análise do texto que as universidades públicas latino-americanas contam, sistemática e historicamente, com certos óbices, especialmente nos períodos em que forças políticas conservadoras e reacionárias se manifestam mais intensamente. Esses impasses, também dizem respeito aos dinamismos compatíveis à ordenação dos chamados blocos no poder. Por esse motivo, pressupomos que as determinações sócio-históricas, culturais e políticas da sociedade – capitalismo dependente, por exemplo – não só marcam como orientam os rumos da universidade, e, justamente por isso, reiteramos que certamente as crises orçamentárias das universidades públicas federais brasileiras contam por certo com o peso conjuntural⁵⁷, mas vão além de problemas propriamente dessas instituições.

No decurso do artigo, Leher busca enfatizar que as estrondosas determinações resultantes da revolução burguesa *sui generis* são responsáveis por trazer à tona grandes ameaças para o futuro das universidades públicas brasileiras. Com fundamentação nos interesses do bloco no poder, formado pelas frações burguesas dominantes, é lançado um conjunto de orientações privatistas no interior das universidades públicas que são propulsoras do seu desmantelamento. Assim sendo, é interessante considerarmos que tais fatos também podem ser configurados como avantajados impasses para o fortalecimento da universidade pública brasileira vinculada a um pujante movimento transformador.

Além do mais, tem se tornado cada vez mais insólito encontrar pesquisas que refletem os reais antagonistas da universidade em companhia dos lineamentos reformistas a exemplo de Córdoba, como bem apontado pelo autor. É no sentido de questionar essa constância que este estudo busca romper com um tipo sistêmico de conceito da universidade, no qual as instituições universitárias aparecem apartadas da totalidade social, muitas vezes desconectadas das bases sócio-materiais da sociedade brasileira, da realidade social, etc.

Em suma, não nos restam dúvidas de que os trajetos percorridos pelas universidades latino-americanas expressam inúmeras contradições e enrijecimentos. Como faz referência Leher, tal-qualmente, procuramos realizar ao longo das nossas análises, é fundamental o chamado em sentido amplo das lutas históricas da classe trabalhadora que incluam e que estejam articuladas mais efetivamente com a luta estudantil, a favor da democratização do acesso à universidade pública, gratuita, autônoma, de qualidade e socialmente referenciada.

⁵⁷Por exemplo, o previsto na Lei Orçamentária a qual foi executada (2005-2017), mostra um corte de 44% no orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, elevando o maior corte dos últimos anos em 2017. O autor assinala que “a despeito do verniz moderno dos discursos empresariais, as atividades econômicas em curso não interpelam de modo virtuoso a ciência, a tecnologia e a inovação. Tão logo efetivada a mudança de governo no Brasil, em 2016, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação foi extinto e apensado ao Ministério das Comunicações. Com o agravamento da crise econômica em 2013, a área econômica não hesitou em efetivar forte redução do orçamento” (LEHER, 2018, p. 136).

Em vista disso, torna-se necessário refletirmos rapidamente sobre a luta estudantil. Apesar dos muitos obstáculos, o movimento estudantil brasileiro existe e resiste; é pautado e disputado no âmbito da União Nacional dos Estudantes (UNE), da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), nos Centros Acadêmicos e Diretórios Acadêmicos, entre outros espaços.

A ENESSO é uma importante referência, bem como outras organizações e outros movimentos - Correnteza, MUP, etc. Ressaltamos o Centro Acadêmico de Serviço Social da UFOP - CASS Igor Mendes, que é significativo para o curso de Serviço Social da UFOP, como também para as lutas mais amplas da classe trabalhadora em Mariana-MG e Ouro Preto-MG, que envolve a luta pela Educação Pública.

O movimento estudantil da UFOP⁵⁸ vem se organizando e se mobilizando (tratando especialmente do contexto a partir de 2016) em defesa da universidade pública, através de alguns centros acadêmicos, do DCE (Diretório Central dos Estudantes) e das organizações estudantins. Nos últimos anos, notabiliza-se um esforço para acompanhar a agenda nacional das entidades estudantis e para se articular com organizações progressistas; aderiu ao movimento nacional de ocupação (2016); organiza e marca presença nas manifestações contra os cortes e desmonte da universidade pública e contra o atual governo genocida, além da participação e integração em outros espaços de formação política e de mobilização da classe trabalhadora. Em síntese: há divergências e contradições, mas há luta e resistência.

2.2 A Extensão Universitária numa perspectiva histórica

Ó VIDA FUTURA! NÓS TE CRIAREMOS

Criaremos a humanidade e um mundo sem classes sociais

⁵⁸Torna-se crucial referirmos que, muitos cursos na UFOP, foram implementados por meio do Reuni, inclusive o curso de Serviço Social. Número de cursos antes do Reuni: 27; depois: 43. O Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), em Mariana, surgiu em meio a esse processo de expansão do ensino superior público no Brasil. Para a reitora da UFOP, Cláudia Marlière, "a implantação do Reuni é um marco importante na educação brasileira, pois gerou uma maior inclusão da população marginalizada nas universidades: 'A universidade saiu dessa torre de marfim que a maioria da população achava que era inatingível'". Ela ainda acrescenta que "os pontos positivos [*do Reuni*] se sobressaem, pois o plano de expansão gerou uma série de oportunidades nos âmbitos social, educacional e econômico. [...] A universidade hoje não é só vista como uma instituição educadora, mas também cultural, artística, social, econômica... Porque gera uma série de vantagens tanto para a própria comunidade acadêmica quanto para a sociedade". Disponível em: <https://ufop.br/noticias/institucional/reuni-completa-10-anos-com-visivel-ampliacao-do-acesso-universidade>

*Sem que o oprimido seja um ser dual, que tem
sua subjetividade sufocada*

*Construir, projetar, articular, o futuro está em
nossas mãos*

Onde o amor possa ser amado

Vida, constituída de fases

Quero dormir sem medo de acordar

A liberdade terá um valor central

Queremos um mundo onde o ser supere o ter

Uma vida onde as pessoas se reconheçam

*Seremos socialmente iguais, seremos totalmente
livres*

*Que as formas de conquista do opressor, existam
apenas dos livros de história*

Eu sou o meu futuro

Te criaremos sem a dor da opressão

*Onde o passado e o presente são determinantes
para um novo futuro*

Onde a liberdade se torne algo comum

*SIM! Nós te criaremos, riaremos, iaremos,
aremos, remos, emos, mos!*

(Lavras de Versos⁵⁹)

Dá-se início às abstrações no referente à Extensão Universitária, onde, buscaremos apresentar uma sistematização e algumas reflexões que situam a extensão e seu curso na história. Para isto, utilizamos como referência central o estudioso da Economia Política João Antônio de Paula.

Em primeiro lugar, aponta-se que “a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como

⁵⁹Poesia construída por: Andreza Caroline, Edvaldo Rocha, Filipe Coelho e Izabella Rocha, bolsistas do projeto de extensão Lavras de Versos.

instituição comprometida com a transformação social” (PAULA, 2013, p. 6). Sua materialização na sociedade busca estabelecer uma relação sólida no âmbito da “[...] produção e [...] transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, [...] as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias” (idem). E, entre as dimensões distintivas da universidade,

a extensão foi a última a surgir, seja por isso, seja por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, seja pelo fato de se realizar, em grande medida, além das salas de aulas e dos laboratórios, seja pelo fato de estar voltada para o atendimento de demandas por conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogêneo, por tudo isso, talvez, as atividades de extensão não têm sido adequadamente compreendidas e assimiladas pelas universidades (PAULA, 2013, p. 5-6).

Conforme Paula (2013), as primeiras aparições da extensão nasceram em meados do século XIX, tendo a Inglaterra como precursora. Nesse momento, direcionou-se aos segmentos sociais que formavam a classe operária da Europa; transitou por alguns estados europeus, chegando nos Estados Unidos somente nos anos 1892, e desse momento foi criada a *American Society for the Extension of University Teaching*.

Posteriormente, impeliram-se atividades de extensão através da Universidade Wisconsin, em Chicago, no início dos anos 1900. Essas, debruçaram-se sobre a “modernização da tecnologia agrícola americana” cujas ações possibilitaram “interação com a comunidade que implicava a universidade na questão do desenvolvimento” (MIRRA, 2009, p. 78, apud PAULA, 2013, p. 7). O resultado disso foi o crescimento da referida atividade de extensão, “com a educação continuada e expansão das atividades extramuros. A partir daí a extensão universitária estava consagrada” (idem).

Pode-se dizer que “a extensão universitária é coetânea e produto de um momento particularmente crítico da história do capitalismo” (PAULA, 2013, p. 7). Em síntese, assinalamos que ao longo dos seus processos iniciais, a extensão se deparou com diferentes movimentos das sociedades. Seja pelas disputas entre as correntes mais acirradas daqueles que impulsionaram o sistema do capital e daqueles que o contestavam, como os socialistas, seja pelas disputas entre as correntes cristãs – católicas e protestantes e pelos movimentos “socialista cristão”, “socialistas de cátedra” ou “socialistas de Estado”. Afinal, importa dizer com isso que, “é nesse contexto, como resposta apaziguadora desses conflitos, que surgiram diversas propostas e organizações, que buscaram atender às reivindicações sociais dos trabalhadores do ponto de vista da preservação dos interesses do capital” (idem).

Assim sendo, ratificamos que é sob tais circunstâncias,

em que o Estado e outras instituições responsáveis pela manutenção da ordem social despertaram para a necessidade de oferecer políticas capazes de atender/neutralizar reivindicações operário-populares, que também as universidades se voltaram, de fato, para a questão social, inicialmente, e, depois, para um amplo conjunto de campos e interesses, que vão da educação de jovens e adultos às políticas públicas de saúde e tecnologias à prestação de serviços, da produção cultural ao monitoramento, avaliação de políticas públicas, entre muitas outras atividades (PAULA, 2013, p. 9).

Nas suas primeiras aparições, a extensão universitária contou com duas vertentes básicas. A primeira se estendeu na Europa, abrangendo o Estado, a Igreja e os Partidos, “que buscaram, cada qual à sua maneira, oferecer contrapontos às consequências mais nefastas do capitalismo” (PAULA, 2013, p. 9). E a segunda sucedeu nos Estados Unidos, mais diretamente por meio da universidade. Suas intervenções se difundiram “no enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de tecnologia, da maior aproximação da universidade com o setor empresarial” (idem). O autor salienta que ambas estão ligadas ao curso do capitalismo nos países centrais; tanto via “Estado de Bem-Estar Social” na Europa, quanto via “vocação rigorosamente liberal” nos Estados Unidos.

Já a respeito do que ele chama de *quadro latino-americano*, é necessário considerarmos o ordenamento da extensão universitária na América Latina alicerçada sob outros parâmetros. Segundo Paula (2013, p. 10),

as questões sociais na região, durante o século XX, foram polarizadas por duas grandes revoluções, a mexicana, de 1910, e a cubana, de 1959, que vão estabelecer os contornos de uma variada gama de reivindicações e lutas sociais que, tendo se iniciado a partir da centralidade da luta pela terra, avançou para incorporar questões sociais mais amplas como estão sintetizadas na Constituição Mexicana de 1917. [...] Outro dado decisivo da história cultural latino-americana foi o movimento pela Reforma Universitária que, iniciado pelos estudantes de Córdoba, em 1918, se alastrou por todo o continente, e foi registrado no Congresso Internacional de Estudantes do México, em 1921, a partir de dois pontos básicos: “1) a intervenção dos alunos na administração da universidade e 2) o funcionamento das cátedras livres e de cátedras oficiais, com iguais direitos, a cargo de professores com reconhecida capacidade nas matérias” (MARIÁTEGUI, 1981, p. 129).

O estudioso ressalta que o protesto pela reforma universitária na América Latina, iniciado em 1918, “é parte de uma luta mais geral contra a permanência da dependência, contra a incompletude da construção nacional, expressa no absoluto distanciamento das universidades dos grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais das nações

latino-americanas”⁶⁰ (PAULA, 2013, p. 11). O Manifesto Liminar nasce do ímpeto vanguardista da organização estudantil, o qual manteve “efetiva articulação com o movimento operário” (idem) e apresentou questões fundamentais e relacionadas que com ou sem intenção – considerando a versatilidade do movimento – denunciavam aspectos do sistema capitalista e do imperialismo.

É necessário considerarmos a longevidade da concepção universitária constituída no Manifesto de 1918, cuja repercussão foi “efetivamente atualizada com a Revolução Cubana, que trouxe importantes referências para o conjunto da luta social do continente, impactando fortemente a luta cultural em suas variadas dimensões” (PAULA, 2013, p. 12). Para além disso, “a partir dos anos 1960, a luta de classes na América Latina vai se agudizar pelo exemplo e presença importante da Revolução Cubana (idem)”. Em contrapartida, “as conquistas da Revolução Mexicana, sabemos, foram desconstituídas ao longo do tempo, mantendo-se a realidade básica do subdesenvolvimento” (idem). E,

em vários países, no Brasil inclusive, é tempo de mobilizações em reformas, que variaram num espectro que tinha, num polo, as reivindicações em torno da construção da nação e no outro polo a socialização dos meios de produção, isto é, do reformismo nacional-popular ao socialismo (PAULA, 2013, p. 12-13).

Tratando neste instante da extensão universitária no Brasil, é crucial considerarmos com afincos dois pontos essenciais:

1) a relativamente recente implantação da instituição universitária no país, que é dos anos 1930; 2) a inserção de nossa universidade no quadro político-institucional geral, que tem se modernizado seletiva e discricionariamente como reflexo da ausência de processos efetivos de distribuição da renda e da riqueza (PAULA, 2013, p. 13).

Registra-se que a extensão no país tem seus primeiros movimentos em 1911, em alguns estados da região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais), como demarcado por Paula (2013). Nesse momento, a presença de atividades próximas do caráter extensionista se inspirara nos padrões europeus, tendo como intuito possibilitar “educação continuada e educação voltada para as classes populares; extensão voltada para a prestação de serviços na área rural” (NOGUEIRA, 2005, p. 16-17 apud PAULA, 2013, p. 13).

⁶⁰É importante destacar que, “ao contrário do Brasil, que só viu serem criadas universidades no século XX, em vários países da América do Sul as universidades surgiram ainda no século XVI, como é o caso da universidade de Santo Domingo, que é de 1538; da universidade de São Marcos, no Peru, que é de 1551; da universidade Real e Pontifícia da Cidade do México, que é de 1553; a que se seguiram universidades na Guatemala, em Nova Granada; sendo que, no século XVII, foram criadas universidades em Córdoba, em La Plata, em Cuyo, em Santiago do Chile; sendo que havia três universidades em Quito já no século XVII (PAULA, 2013, p. 11 apud LAFAYE, 1999).

A extensão universitária passou a ser prevista regularmente em 1931, com a criação do Decreto 19.851, de 11 de abril do referido ano. Entretanto, não apenas no país, “o processo de institucionalização da extensão universitária continua incompleto” (PAULA, 2013, p. 13).

No curso da segunda metade dos anos 1900, os movimentos ligados à extensão ganharam mais força. Paula (2013, p. 14) expressa que “é emblemática [...] a centralidade da extensão universitária presente na Declaração de Bahia, resultante do 1º Seminário Nacional da Reforma Universitária, promovido pela UNE, em maio de 1960, em Salvador”⁶¹. Em sequência, no ano 1962, aconteceu o 2º Seminário Nacional da Reforma Universitária; e, segundo ele, esse foi responsável por impulsionar e condensar as discussões realizadas na capital baiana, “cujas conclusões estão na chamada ‘Carta do Paraná’, que está dividida em três partes: Fundamentação Teórica da Reforma Universitária; A Análise Crítica da Universidade Brasileira; Síntese final: esquema tático de luta pela Reforma Universitária” (idem).

Isto posto frisamos que

a luta pela Reforma Universitária, tal como desenvolvida pela UNE, foi parte de uma progressiva aproximação das lutas estudantis e das lutas gerais pela transformação brasileira num movimento que incluiu tanto o que se chamou aliança operário-estudantil e aliança operário-camponesa, a mobilização dos estudantes nas campanhas de alfabetização de adultos, a partir do método desenvolvido pelo professor pernambucano Paulo Freire, quanto o engajamento nas campanhas sanitárias de erradicação de doenças típicas do mundo rural, conduzidas pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais (Dneru), órgão do Ministério da Saúde (PAULA, 2013, p. 15).

Tal e qual foi a inauguração de espaços e núcleos com forte protagonismo dos estudantes, como o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, criado em 1961, “que, mediante a literatura, o teatro, a música e o cinema, sobretudo, buscou levar às favelas e às aglomerações populares o esclarecimento, a denúncia, o protesto, a propaganda de uma nova sociedade, que era possível ser construída” (PAULA, 2013, p. 15).

Em conformidade com Paula (2013, p. 15), torna-se adequado sublinhar que

a radicalização à esquerda do movimento estudantil e a radicalização da luta social no Brasil e na América Latina estão sintonizadas a eventos cruciais como são a Revolução Cubana, a instalação do Concílio Vaticano II e a divulgação das encíclicas *Mater et Magistra* de 1961, e *Pacem in Terris*, de 1963.

⁶¹Os três objetivos básicos foram: “1) a luta pela democratização do ensino, com o acesso de todos à educação, em todos os graus; 2) a abertura da universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização, de formação de líderes sindicais (nas Faculdades de Direito) e de mestres de obras (nas Faculdades de Engenharia), por exemplo; e 3) a condução dos universitários a uma atuação política em defesa dos interesses dos operários (POERNER, 1968, p. 202 apud PAULA, 2013, p. 14)”.

Os ocorridos são bastantes representativos, dado que, combinam os ritmos políticos e culturais da sociedade brasileira a partir de 1960.

O autor enuncia que nos anos 1950, o país passou a vivenciar uma profunda polarização de “movimentos, instituições e correntes de opinião que expressaram tanto as mudanças econômicas, políticas e culturais do pós-guerra, quanto a descoberta do caráter estrutural do subdesenvolvimento” (PAULA, 2013, p. 16). De um lado,

a vertente reformista, sintetizada nas teses de instituições como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), órgão da ONU, fundado em 1948, encarregado de buscar um novo aparato teórico-conceitual e novas ferramentas políticas, que superassem os paradigmas liberais dominantes na teoria econômica produzida nos países centrais (idem).

Do outro,

o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), criado em 1955, e que foi instrumento importante na construção e difusão de um ideário nacional-desenvolvimentista decisivo na consolidação das bases de apoio do governo JK e da ideologia do desenvolvimentismo que, acrescido da proposta das reformas de base, marcaram a política brasileira até 1964 (PAULA, 2013, p. 16).

Se ambas formam aquilo que podemos chamar de bloco do nacional desenvolvimentismo no Brasil, até o golpe de 64, “a vida política e ideológica brasileira também foi marcada por perspectivas anticapitalistas, socialistas” (PAULA, 2013, p. 16), como é evidente nas análises de Florestan Fernandes e Caio Prado Jr, que, embora expressam divergências, “podem ser sintetizadas assim: o capitalismo dependente, periférico, subdesenvolvido que vigora no Brasil não será rompido senão pela superação do capitalismo” (idem). E contemplamos outras referências nesse sentido, como, por exemplo, o marxista Clóvis Moura.

No concernente às lutas no país referente a esse período, podemos citar a Campanha de Defesa da Escola Pública. Nas palavras do autor, essa

que, à guisa de críticas ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado pela Câmara de Deputados, e que, afinal, foi sancionada pelo presidente João Goulart, em 1961, marcou, na verdade, uma veemente afirmação da defesa da escola pública como instrumento para o desenvolvimento econômico e progresso social (FERNANDES, 1966 apud PAULA, 2013, p. 17).

A “efetiva integração da universidade, da extensão universitária, às grandes questões nacionais” (PAULA, 2013, p. 17), articuladas ao que o movimento estudantil já vinha pautando em prol da defesa da reforma universitária, se deu com efeito na Universidade do

Recife, por meio do Serviço de Extensão Universitária. Teve o grande defensor da educação popular Paulo Freire como dirigente, e é com ele que “a universidade descobre e desenvolve instrumentos que a aproximam dos setores populares, tanto mediante a ação concreta de alfabetização, quanto mediante a elaboração de metodologias de interação entre o saber técnico-científico e as culturas populares” (idem), etc⁶².

Além disso, “o golpe de 1964 e seus desdobramentos repressivos não foram capazes de interditar, inteiramente, o ethos progressista que continuou soprando sobre nossa vida político-cultural até o recrudescimento repressivo do AI-5, de 13 de dezembro de 1968” (PAULA, 2013, p. 15). Nesse sentido, mesmo se deparando com inúmeros impasses, as influências “[...] reformistas e progressistas [...] [e] as lutas pelas Reformas de Base [...] continuaram a influenciar nossa literatura, nosso teatro, nossa música popular, a Universidade, a cultura brasileira como um todo (PAULA, 2013, p. 16)”. Deste modo, convém reiterarmos com alusão ao texto, que durante a ditadura empresarial-militar a extensão universitária foi uma das áreas da universidade consideravelmente posicionada no enfrentamento desse momento histórico.

Se consentimos que “o golpe militar em 1964 interrompeu a construção da nação, como disse Celso Furtado”, necessitamos reconhecer que foram também os “[...] segmentos significativos da universidade brasileira [que] estiveram entre as forças que mais prontamente buscaram resistir ao golpe e seus desdobramentos, seja por meio do movimento estudantil, seja pela ação de professores [...]” (PAULA, 2013, p. 18, *grifo nosso*). Imensas perdas “trouxeram para o país o AI-5 e o Decreto 477, mas não impediram a mobilização e a resistência à ditadura” (idem).

A partir da década de 1970 verifica-se a efervescência das lutas sociais na sociedade brasileira mediante os movimentos sociais rurais e urbanos, os quais apresentaram pautas inéditas e mantiveram-se articulados com os movimentos operários e sindicais, evidencia Paula (2013).

⁶²“Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demonstra uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a qual está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 2010, p. 27 apud Paula, 2013, p. 17-18)”. Essa é uma das mais célebres reflexões de Freire, e “é, talvez, como num paradoxo, que a extensão universitária constituiu suas mais significativas referências e práticas, a partir da denúncia de Paulo Freire do conceito de “extensão (PAULA, 2013, p. 18)”.

Foi nos anos 1980 que o chamado por políticas públicas germinou mais intensamente no país, sendo esse

expressão que vai se generalizar depois do fim da ditadura, como expressão do avanço da luta democrática, que ampliará o elenco de sujeitos e direitos reconhecidos, que passaram a incluir os direitos ambientais; a ampliação da abrangência dos direitos humanos, pela explicitação dos direitos de crianças, adolescentes e idosos; pela universalização da atenção à saúde; pelas lutas contra as discriminações de gênero, étnico-raciais e homofóbicas (PAULA, 2013, p. 19).

É diante “desse repertório ampliado e complexificado de sujeitos e direitos que a extensão universitária será chamada a atuar, sem descurar as pautas tradicionais da extensão (PAULA, 2013, p. 19)”. Que, por sua vez, autentica “as demandas pela extensão universitária como instrumento de transferência de tecnologia e prestação de serviços” em nome do grande capital, que vinha sendo intensamente dinamizado no país (idem).

Para o teórico, em sentido amplo e temporal, a extensão universitária brasileira possui três grandes fases: a que antecede os anos 1964; a que vai de 1965 a 1985; e a que emerge após a ditadura. Essa última é responsável por trazer outros quadros e exigências: “1) as decorrentes do avanço dos movimentos sociais urbanos e rurais; 2) as que expressam a emergência de novos sujeitos e direitos, que ampliaram o conceito de cidadania; 3) as demandas do setor produtivo nos campos da tecnologia e da prestação de serviços” (PAULA, 2013, p. 19-20).

Em consideração a isto, evidenciamos o Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, fundado em 1987, e que é fundacional para os atributos da extensão desde então. Tanto para a “construção de instrumentos de avaliação e acompanhamento de ações de extensão”, como para a “efetiva institucionalização da extensão como dimensão indescartável da atuação universitária”, sendo ainda o “principal interlocutor na definição das políticas públicas de fomento à extensão” (PAULA, 2013, p. 20). Em virtude do FORPROEX, a extensão universitária foi dividida em oito áreas temáticas de atuação, as quais serão evidenciadas no próximo tópico.

O autor denota que as áreas expressas na atual Política Nacional de Extensão Universitária, por sua vez, têm flexibilidade para serem reunidas e desempenhadas de várias formas. Entendemos, com isso, que essas áreas podem apresentar interesses divergentes a depender da concepção de extensão mediante determinada ação extensionista – citando uma situação hipotética. Assim, pode-se conjecturar que a extensão universitária é capaz de se manter próxima do fazer extensionista firmado nos princípios constituídos, nos interesses dos

segmentos sociais e das classes populares, ou simplesmente se dispor aos meros requisitos dos setores produtivos, mantendo-se subordinada à precarização e ao esvaziamento⁶³.

Para Paula (2013, p. 20),

é tarefa da universidade para a sociedade, dialogar com ela, tentar responder às suas demandas e expectativas, reconhecer a sociedade, em sua diversidade, tanto como sujeito de direitos e deveres, quanto como portadora de valores e culturas tão legítimos quanto aqueles derivados do saber erudito. É tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais. É tarefa da extensão a promoção da interação dialógica, da abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação.

Outrossim,

à extensão universitária cabe motivar a inteligência da universidade nessas oito áreas temáticas, articulá-las internamente, e mobilizá-las no sentido do enfrentamento das questões contemporâneas do ponto de vista da solidariedade e da sustentabilidade. Nesse esforço são sujeitos tanto os professores, técnicos e estudantes, quanto os destinatários das ações de extensão, que não se trata de impor, prescrever, ditar, senão que de compartilhar, dialogar, interagir, que são as referências dos princípios que regem a extensão universitária brasileira hoje: i) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ii) a interação dialógica com a sociedade; iii) a inter e a transdisciplinaridade como princípios organizadores das ações de extensão; iv) a busca do maior impacto e da maior eficácia social das ações; v) a afirmação dos compromissos éticos e sociais da universidade (PAULA, 2013, p. 21).

Bem como temos de assimilar que a extensão universitária carrega o intrínseco encargo de “abrigar órgãos e desenvolver atividades que permitem a decisiva interligação entre a cultura científica e a cultura das humanidades” (PAULA, 2013, p. 21), para o autor, é também preciso reconhecermos que isso “trata-se, essencialmente, de ver a extensão universitária como uma cultura, como uma prática, como um compromisso, indispensáveis à plena realização da universidade como instrumento emancipatório” (idem).

Em companhia do que foi evidenciado, relacionamos que a extensão universitária conta com variado advento em diferentes territórios, sendo fundada já no capitalismo, e sendo

⁶³Existem outros aspectos a serem considerados; “[...] pode-se afirmar que a extensão universitária nas instituições de ensino superior no Brasil tem sido tomada quase sempre de forma problemática, seja quando considerada uma instância menor e subalterna em relação ao ensino e à pesquisa, seja quando tomada em sentido estrito como prática assistencial, de serviços etc., seja ainda em tendências mais recentes, que vêm ganhando força desde as orientações e determinações normativas do chamado processo de curricularização que está em curso e propondo, em linhas gerais, a descaracterizar o conceito de extensão estabelecido, por exemplo, pela Política Nacional de Extensão em vigência. In: SILVA, Marlon. *Serviço Social, arte e extensão universitária: a experiência do Programa Mineração do Outro*.

repleta de singularidades tanto ao que diz respeito ao seu surgimento quanto ao seu desenvolvimento nos países capitalistas centrais e nos países capitalistas dependentes.

No caso do Brasil, percebe-se que a extensão universitária carrega uma herança construída mais fortemente após os anos 1930; e, o auge da discussão e das propostas acerca do seu caráter crítico ganharam tons mais distintos após os anos 1950, o qual contou com a contribuição de importantes intelectuais e militantes brasileiros.

Ademais, as imbricações ligadas a extensão ao longo da história mantêm relação com diversos fatores, como: as lutas reformistas e revolucionários na América Latina; o movimento pela Reforma Universitária de 1918; a intransigente ditadura empresarial-militar; a mobilização dos operários, dos movimentos sociais e do movimento estudantil no país; a erguida redemocratização no país na presença da CF/88 e muitos outros fatores. Dialética e historicamente, a extensão é uma ação que, na nossa interpretação, apresenta tanto potência quanto fragilidade no interior da universidade brasileira.

Para que tudo isso possa ser melhor situado, é necessária uma leitura contundente da Política Nacional de Extensão Universitária e das suas partes, a fim de refletirmos sobre os progressos e limites da extensão universitária desde antes, como também após a sua institucionalização⁶⁴.

2.3 Apresentação da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) – FORPROEX

“Como fazer destas pedras a construção de um novo caminho?”⁶⁵

A Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU⁶⁶) é o documento que atualmente orienta a extensão universitária e suas ações no Brasil. Sua elaboração manteve-se

⁶⁴Cabe-nos referenciar o Trabalho de Conclusão: "SERVIÇO SOCIAL E QUESTÃO SOCIAL NA MINERAÇÃO: experiências extensionistas no curso de serviço social da UFOP" (2018), de Filipe Coelho, no qual o assistente social extensionista do *Mineração do Outro - Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão* apresenta uma importante discussão acerca das ações extensionistas no curso de Serviço Social da UFOP, bem como reflete e problematiza sobre algumas questões no que concerne à extensão universitária e à PNEU, entre outras. O seu trabalho é fruto de pujantes processos coletivos. Traz imensas contribuições para nós, extensionistas do núcleo supracitado, como também colabora significativamente na construção do levantamento bibliográfico e das reflexões deste estudo.

⁶⁵Verso da poesia “Nunca me esquecerei desse acontecimento”, construída pelos adolescentes do projeto de extensão Lavras de Versos - Bairro Santo Antônio. A inspiração para o título, é o poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade.

⁶⁶Quando formos nos referir à Política Nacional de Extensão Universitária no texto, também utilizaremos a sigla PNEU.

respaldada no Plano Nacional de Extensão Universitária de 1999⁶⁷ e no âmbito do Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX (PNEU, 2012). Por reconhecermos a influência e legitimidade da política de extensão e dos movimentos que nela estão imbricados, buscaremos aqui apresentá-la. E por identificarmos problemáticas no que lhe dizem respeito, para além de uma apresentação, consideramos pertinente trazer observações, reflexões e contrapontos, que só serão realizadas na parte das Considerações Finais.

O documento declara resultar na “materialidade ao compromisso das Universidades signatárias [...] com a transformação da Universidade Pública, de forma a torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia” (PNEU, 2012, p. 7).

Tendo em vista a importância de trazer a concepção de história subjacente à PNEU, optamos por começar discorrendo sobre o que é apresentado em torno dos “Caminhos Percorridos” pela extensão universitária no Brasil, desde os seus primórdios até o início dos anos 2000. No texto, consta que a prática desta ação “remonta ao início do século XX, coincidindo com a criação do Ensino Superior” e que

suas primeiras manifestações foram os cursos e conferências realizados na antiga Universidade de São Paulo, em 1911, e as prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, desenvolvidos na década de 1920. No primeiro caso, a influência veio da Inglaterra; no segundo, dos Estados Unidos (PNEU, 2012, p. 12).

Somente

no final da década de 1950 e início da de 1960, os universitários brasileiros, reunidos na União Nacional dos Estudantes - UNE, organizaram movimentos culturais e políticos que foram reconhecidos como fundamentais para a formação das lideranças de que carecia o País, além de demonstrarem forte compromisso social e buscarem uma atuação interprofissional, por meio de metodologias que possibilitavam a reflexão sobre sua prática (PNEU, 2012, p. 12).

No curso inicial da ‘ditadura militar’, assim descrita no texto, “foram promovidas, embora com modificações, as tão demandadas reformas de base. No âmbito da educação, houve três iniciativas importantes” (PNEU, 2012, p. 12). Em 1966 foi criado o Centro Rural

⁶⁷“Uma versão preliminar do documento, que partiu de discussões prévias sobre os limites e potencialidades do Plano Nacional de Extensão de 1999, foi apresentada no XXVI Encontro Nacional, realizado em novembro de 2009, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). No XXVII Encontro Nacional, realizado em Fortaleza (CE), em julho de 2010, o documento foi amplamente discutido. Incorporadas as contribuições dos representantes das Universidades Públicas signatárias, esta Política foi aprovada no XXXI Encontro Nacional, realizado em Manaus (AM), em maio de 2012 (idem)”.

de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC e, em 1967, o Projeto Rondon. Já nos anos 1968, foi promulgada a Lei Básica da Reforma Universitária – lei n. 5.540/68: “[...] as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (Artigo 20) e instituiu a Extensão Universitária (*Ibidem*, p. 13).”

É salientado na referida política que, na década de 1970, houve a criação de algumas instâncias: o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Interior inauguram a Comissão Mista CRUTAC/MEC – Campus Avançado/MINTER, concebida para criar bases que iriam na direção à consolidação mais efetiva da extensão⁶⁸.

Diante os processos de luta em prol da “redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais”, segundo o documento ora analisado, ocorreu um movimento cujos efeitos trouxeram novas perspectivas acerca da universidade pública e, desse modo, foram “redefinidas as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e questionada a visão assistencialista das ações extensionistas” (PNEU, 2012, p. 14).

A Extensão Universitária passou a ser percebida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa e se relaciona com os novos movimentos sociais. Embora ainda restrita à dimensão processual, a busca da institucionalização da Extensão tornou-se o principal desafio. O entendimento era de que essa institucionalização deveria envolver toda a Universidade Pública (*idem*).

A PNEU (2012, p. 14) ainda declara que tanto a condecoração institucional das ações de extensão, quanto a fundação do FORPROEX em 1987, “são marcos importantes na medida em que propiciaram à comunidade acadêmica as condições para redefinir a Extensão Universitária”⁶⁹.

⁶⁸A política expressa notoriedade a “criação da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), que foi levada a termo em 1974. Entre as primeiras produções da CODAE, está o Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Neste, sob a influência das ideias de Paulo Freire (1992), a Extensão foi definida como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular. Nessa perspectiva, as camadas populares deixaram de ser o objeto para se tornarem o sujeito da ação extensionista, denotando, assim, avanços significativos em relação à noção de Extensão Universitária construída na década anterior (NOGUEIRA, 2005 apud PNEU, 2012, p. 13).”

⁶⁹O I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras provocou uma nova concepção de extensão universitária, passando a ser elevada como “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 práxis 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 apud PNEU, 2012, p. 15)”.

De acordo com a Política, os conteúdos e as alterações cometidas no FORPROEX foram cruciais para que, em 1988, com a nova Constituição, fosse proferida a *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*, tal e qual ensejou a destinação de recursos do poder público às atividades extensionistas, como mencionado no tópico anterior. Alguns anos depois, ocorreu a institucionalização do Programa de Fomento à Extensão Universitária – PROEXTE (1993); este, por sua vez, apresentou subsídios para o “financiamento da Extensão Universitária e à elaboração teórico conceitual, especificamente a definição das diretrizes e objetivos da Extensão Universitária, dos tipos de ações a serem desenvolvidas e da metodologia a ser adotada em sua implementação” (PNEU, 2012, p. 15).

Em resposta ao mandamento constitucional de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, estabelece a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (BRASIL, 1996, art. 43) e institui a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo (BRASIL, 1996, art. 43). (PNEU, 2012, p. 16).

Além do mais, o Plano Nacional de Extensão é um instrumento estimado pela PNEU – 2012, dado que propiciou demarcações obstinadas em relação a sua efetividade⁷⁰. Nessa mesma esteira, é tratado com ênfase o Plano Nacional de Educação referente o decênio 2001-2010 cujas diretrizes estabelecem “a responsabilidade das Universidades nas suas funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica”, etc (PNEU, 2012, p. 16).

O documento em questão assenta que o início da década de 2000 foi otimista para a Extensão Universitária, porque além de ter “[...] adquirido significativa densidade institucional, no que se refere à Constituição de 1988, à legislação federal e às regulamentações do FORPROEX”, havia sido “[...] superada a concepção de que a Extensão Universitária seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos [...]” (PNEU, 2012, p. 17). Dessa forma,

a Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica”

⁷⁰São elas: “1) a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras; 2) a garantia de recursos financeiros destinados à execução de Políticas Públicas correlatas [...]; 3) o reconhecimento, pelo Poder Público, de que a Extensão Universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de Universidade Cidadã; 4) a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no País (Plano Nacional de Extensão Universitária, 1998, apud NOGUEIRA, 2005, p. 92)”.

que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (idem).

No tópico em que se analisa o *Contexto Atual* – contemporâneo à elaboração da Política – é dito ainda que, os desafios e os enfrentamentos ligados à sociedade brasileira e a universidade pública, precisam ser “confrontados [...] por meio de políticas públicas” (PNEU, 2012, p. 18).

Quanto ao *Contexto Internacional*, a Política salienta:

Se a aceleração dos processos de mudança social e política provocaram, na primeira metade do século XX, questionamentos dos paradigmas conservadores e mecanicistas, típicos do positivismo, nas últimas décadas do século XX, o ritmo das mudanças pareceu desencadear uma crise de amplas proporções, uma crise civilizatória na visão de alguns, expressa na interrelação e interdependência de variadas crises. A esse quadro sombrio, somam-se a crise energética, a crise econômica e, não menos importante, a crise cultural, manifestada na mercantilização de bens simbólicos e na alienação. Em meio a tantas crises, atores políticos e sociais, à esquerda e à direita do espectro ideológico, têm pressionado por reformas do Estado. Porém, nos países em que se conseguiu avançar nessas reformas, sua direção e resultados ainda não estão claros CIT

Perante tais dilemas, é atribuído a universidade

[...] promover a superação da perplexidade, da paralisia teórica e prática, do adesismo e do voluntarismo ingênuo. Enquanto instituição produtora do conhecimento, a Universidade deve oferecer aos governos e aos atores sociais subsídios para as escolhas que precisam ser feitas, os instrumentos científicos de que carecem para intervenções e atuações mais lúcidas e comprometidas com a plena emancipação humana. Instrumentos científicos, sim, mas sustentados por um compromisso ético e pela paixão que impulsiona o engajamento na busca de um mundo melhor⁷¹ (PNEU, 2012, p. 19).

Em relação à *Realidade Brasileira*, aponta-se a existência de estruturas arcaicas e autoritárias recorrentes na sociedade onde

o clientelismo, o patrimonialismo e a corrupção ainda perpassam as práticas que queremos democráticas, transparentes. A desigualdade de renda e de posse da terra,

⁷¹Contudo, o manuscrito demonstra que isso não é o mesmo que “superestimar suas capacidades ou subestimar o que importa enfrentar e superar. Trata-se, sobretudo, de ver a Universidade como parte ativa e positiva de um processo maior de mudança. É justamente aqui que se afirma a centralidade da Extensão Universitária, como prática acadêmica, como metodologia inter e transdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade. Prática comprometida com a relevância e abrangência social das ações desenvolvidas; metodologia de produção do conhecimento que integra estudantes, professores e técnico-administrativos, formando-os para uma cidadania expandida do ponto de vista ético, técnico-científico, social, cultural e territorial; interação dialógica que ultrapassa, inclusive, as fronteiras nacionais, projetando-se para fora do País (PNEU, 2012, p. 19-20)”.

as diferenças no acesso a bens e serviços, as disparidades regionais, a discriminação dos negros, indígenas e mulheres, entre outras mazelas, convivem com o dinamismo econômico, com a inovação tecnológica, enfim, com o desenvolvimento. Orgulhamo-nos de estar entre as dez maiores economias do mundo, mas frequentemente negligenciamos o fato de ocuparmos a 84ª posição no ranking mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (PNEU, 2012, p. 20-21).

Além disso, a PNEU (2012, p. 21) reflete acerca dos dilemas agravados pela modernização da vida “nas cidades” e do espaço urbano, dos setores da agricultura, entre outros aspectos, proferindo que o sistema público visivelmente não consegue conter “as desigualdades de renda e de posse da terra”. Seguindo essa direção, o documento preconiza que

se a esse quadro sombrio não faltam evidências, também não faltam indicações consistentes de que estamos caminhando para um Brasil melhor. A desigualdade de renda tem diminuído sob o efeito de políticas nacionais de transferência de renda mais consistentes (Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), dos aumentos reais no salário mínimo e na taxa de emprego. As políticas sociais, em especial as de saúde, educação e assistência social, têm-se fortalecido também nacionalmente. As instituições democráticas, estabelecidas pela Constituição de 1988, têm adquirido substância com a ampliação das liberdades civis, o fortalecimento dos partidos políticos e dos mecanismos e fóruns de participação e controle sociais; por exemplo, os conselhos deliberativos e consultivos, as conferências, as comissões intergestores. É inegável que os direitos civis, políticos e sociais alcançaram, a partir da Constituição de 1988, proporções e conteúdos ainda não experimentados no Brasil.

É nesse sentido que as *Políticas Públicas* são altamente empregadas na presente Política. As análises apresentadas nesta supõem que um Estado realmente eficaz é aquele cujas ações “econômicas e sociais não é apenas um Estado dotado com uma classe política responsiva, responsável e responsabilizável; é também um Estado dotado de recursos financeiros e materiais e de uma burocracia com capacidade de fazer uso competente desses recursos (PNEU, 2012, p. 22)”. Assim,

[...] enquanto instâncias produtoras do conhecimento, as universidades devem ser capazes de oferecer aos governos e à sociedade as tecnologias, teorias e processos, assim como os profissionais capazes de propulsionar o desenvolvimento, e, para que esse desenvolvimento não se restrinja à esfera econômica, seja sustentável e tenha um caráter ético, é preciso que esses ‘produtos’ estejam afinados com os valores e interesses sociais (PNEU, 2012, p. 23).

Em meio a isso, aponta-se que a extensão universitária pode ser considerada parte significativa “no cumprimento dessa missão da Universidade Pública” (PNEU, 2012, p. 23) e, devido a esse e a outros fatores,

a Extensão Universitária apresenta potencialidades não apenas de sensibilizar estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo para os problemas sociais.

Enquanto atividade produtora de conhecimento, ela também melhora a capacidade técnica e teórica desses atores, tornando-os, assim, mais capazes de oferecer subsídios aos governos na elaboração das políticas públicas; mais bem equipados para desenhar, caso venham a ocupar algum cargo público, essas políticas, assim como para implementá-las e avaliá-las (PNEU, 2012, p. 24).

Sobre a *Universidade Brasileira*, o documento em questão afirma a existência de

limites, de natureza estrutural e conjuntural, e possibilidades que desafiam a criatividade política, institucional e organizacional. Entre os limites, destacam-se o financiamento instável, que prejudica a continuidade dos projetos; o marco jurídico-legal defasado, que emperra a gestão universitária; a estrutura acadêmica rígida, conservadora e, muitas vezes, elitista, que dificulta as mudanças nas direções demandadas pela sociedade brasileira [...] (PNEU, 2012, p. 24).

É possível notarmos a relevância dada a certas diretrizes e programas, como a Interiorização das IFES (2006), o REUNI (2007), o Programa de Financiamento do Estudante (FIES) etc. Segundo a PNEU (2012, p. 25),

observa-se também que o debate sobre os destinos da Universidade Pública foi democratizado. Diferentes setores têm participado da discussão em torno do desenho das políticas educacionais e de seu impacto sobre a qualidade do Ensino, a ampliação de vagas, o acesso e a permanência de estudantes de todas as classes sociais.

No que se refere à *Extensão Universitária*, são explanadas algumas questões considerando os avanços, os desafios e as possibilidades a seu respeito. Tratando-se dos avanços, há dois que são primordialmente destacados: o primeiro é voltado à sua institucionalização⁷² e o segundo ao seu fortalecimento por meio de programas e de investimento público⁷³. No que diz respeito aos desafios e as possibilidades, pondera-se:

A institucionalização da Extensão Universitária, nos níveis constitucional e legal, tem sido acompanhada por iniciativas importantes de sua implantação e implementação. Mas é preciso ressaltar, tendo em vista os espaços em que ela ainda não foi normatizada ou ainda não é implementada, sua importância para a renovação da prática e métodos acadêmicos. Sem as ações extensionistas, como já salientado, corre-se o risco de repetição dos padrões conservadores e elitistas tradicionais, que reiteram a endogenia, abrem espaço para a mera mercantilização das atividades acadêmicas e, assim, impedem o cumprimento da missão da Universidade Pública [...] (PNEU, 2012, p. 27).

⁷²“Vale lembrar o preceito constitucional de indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e Extensão, a importância conferida pela LDB às atividades extensionistas e a destinação, feita pelo PNE 2001-2010, de 10% da creditação curricular a essas atividades [...] (PNEU, 2012, p. 26)”

⁷³“O primeiro é o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), [...] que formalizou conceitos importantes e inaugurou o financiamento das ações extensionistas, em 1993. Interrompido em 1995, o Programa foi retomado em 2003, sob a denominação Programa de Extensão Universitária (PROEXT). [...] O segundo programa, desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), desde 2005, em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU), é o Conexões de Saberes, recentemente denominado Programa de Educação Tutorial - PET/Conexões (PNEU, 2012, p. 26-27)”.

Ademais, importa tratarmos o *Conceito de Extensão Universitária*; os desdobramentos a respeito deste perpassam períodos, movimentos e mudanças ligadas à sociedade e à universidade, etc. Observa-se na PNEU (2012, p. 28) que em 2009 e 2010, nos Encontros Nacionais XXVII e XXVIII, foi discutido, dilatado e publicado o seu mais recente conceito por intermédio do FORPROEX, que diz:

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

Com alusão à Política Nacional de Extensão Universitária, será demonstrado a seguir os seus tópicos e encaminhamentos fundamentais. Dos *Objetivos*:

Quadro 1 – Objetivos da Política Nacional de Extensão	
Objetivos	Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
	Conquistar o reconhecimento, por parte do Poder Público e da sociedade brasileira, da Extensão Universitária como dimensão relevante da atuação universitária, integrada a uma nova concepção de Universidade Pública e de seu projeto político-institucional;
	Contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas sociais do País;
	Conferir maior unidade aos programas temáticos que se desenvolvem no âmbito das Universidades Públicas brasileiras;
	Estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade;
	Criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;
	Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País;
	Defender um financiamento público, transparente e unificado, destinado à execução das ações extensionistas em todo território nacional, viabilizando a continuidade dos programas e projetos;

	Priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais (por exemplo, habitação, produção de alimentos, geração de emprego, redistribuição de renda), relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho;
	Estimular a utilização das tecnologias disponíveis para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis;
	Considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais;
	Estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável como componentes da atividade extensionista;
	Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de Extensão Universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade;
	Valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade;
	Atuar, de forma solidária, para a cooperação internacional, especialmente a latino-americana.

Fonte: POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012. Elaboração própria.

Das Diretrizes para as Ações de Extensão Universitária:

Quadro 2 - Diretrizes para as Ações de Extensão Universitária	
Interação Dialógica	“Orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais”. Por sua vez, prevê tanto “uma ação de mão dupla”, como “a aplicação de metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento”, etc (PNEU, 2012, p. 30-31).
Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade	Tem como estimativa “[...] que a combinação de especialização e visão holísticas pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. Dessa maneira, espera-se imprimir às ações de Extensão Universitária a consistência teórica e operacional de que sua efetividade depende” (PNEU, 2012, p. 32).

<p>Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão</p>	<p>Concebe-se “que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa [...])”, em que na relação estudante e ensino o primeiro possa ser “protagonista de sua formação técnica [...] e de sua formação cidadã”, etc (PNEU, 2012, p. 32). Tal perspectiva tem de ser expandida aos diversos sujeitos envolvidos (alunos, professores, técnico-administrativos, pessoas das comunidades, estudantes de outras Universidades e do ensino médio, etc), e assim, passa a ser considerada como ‘sala de aula’ “todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas” (idem). Logo, “o eixo pedagógico clássico ‘estudante’ - ‘professor’ é substituído pelo eixo ‘estudante - professor - comunidade’ [...]), possibilitando significativas contribuições e experiências na caminhada universitária de estudantes e professores (<i>Ibidem</i>, p. 32-33). No tocante a relação extensão - pesquisa, é salientado que devido ao estreitamento entre ambas “abrem-se múltiplas possibilidades de articulação entre a Universidade e a sociedade” (<i>Ibidem</i>, p. 33). Supõe-se que somente ações extensionistas debruçadas em “metodologias participativas” - “investigação-ação” ou pesquisa-ação” - são capazes de permitir “aos atores nelas envolvidos a apreensão de saberes e práticas ainda não sistematizados e a aproximação aos valores e princípios que orientam as comunidades [...]), pois, “para que esses atores possam contribuir para a transformação social em direção à justiça, solidariedade e democracia, é preciso que eles tenham clareza dos problemas sociais sobre os quais pretendem atuar, do sentido e dos fins dessa atuação, do ‘arsenal’ analítico, teórico e conceitual a ser utilizado, das atividades a serem desenvolvidas e, por fim, da metodologia de avaliação dos resultados (ou produtos) da ação e, sempre que possível, de seus impactos sociais” (idem). Além do mais, é fortemente a partir dessa dimensão que é possibilitada “à incorporação de estudantes de pós-graduação em ações extensionistas” e “a produção acadêmica a partir das atividades de Extensão [...])” (<i>Ibidem</i>, p. 34).</p>
<p>Impacto na Formação do Estudante</p>	<p>Para maior qualidade na formação do estudante, acredita-se que “as ações extensionistas devem possuir um projeto pedagógico que explicita três elementos essenciais: (i) a designação do professor orientador; (ii) os objetivos da ação e as competências dos atores nela envolvidos; (iii) a metodologia de avaliação da participação do estudante” (PNEU- 2012, p. 35). Dado que, “a qualificação da formação do estudante, por meio de seu envolvimento em atividades extensionistas, depende também, no âmbito interno das Universidades, de um diálogo franco e permanente dos órgãos</p>

	destinados ao fomento das ações extensionistas com os colegiados de gestão acadêmica da graduação e da pós-graduação, de forma a possibilitar a aplicação efetiva das diretrizes de Extensão Universitária e da legislação vigente [...] “(idem).
Impacto e Transformação Social	Entendendo a extensão “como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade [...]”, a grande “expectativa é de que, com essa diretriz, a Extensão Universitária contribua para o processo de (re)construção da Nação, uma comunidade de destino, ou de (re)construção da <i>polis</i> , a comunidade política. Assim sendo, essa diretriz “[...] imprime à Extensão Universitária um caráter essencialmente político (PNEU, 2012, p. 35-36)”. Em vista disso, busca-se conformar por meio de ações extensionistas: “(i) privilegiamento de questões sobre as quais atuar, sem desconsideração da complexidade e diversidade da realidade social; (ii) abrangência, de forma que a ação, ou um conjunto de ações, possa ser suficiente para oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre os quais incide; (iii) efetividade na solução do problema” (<i>Ibidem</i> , p. 36). É refletido ainda que os efeitos “de qualquer tipo de intervenção social depende do grau de racionalidade que se imprime à sua formulação, sem perder de vista os valores e princípios que a sustentam, de forma a permitir sua gestão eficiente e sua avaliação, seja a de seu processo de implementação (monitoramento), seja a de seus resultados e impactos sociais” (idem).

Fonte: POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012. Elaboração própria.

Os parâmetros dispostos na Política apontam que “é importante ter clareza de que não é apenas sobre a sociedade que se almeja produzir impacto e transformação com a Extensão Universitária. A própria Universidade Pública, enquanto parte da sociedade, também deve sofrer impacto, ser transformada” (PNEU, 2012, p. 36). Para obtenção dos propósitos difundidos nas diretrizes mencionadas, comenta-se como necessário que todas essas mantenham intrínseco encadeamento, donde, “a expectativa é de que essas, [...] em conjunto, contribuam para a superação das três crises da Universidade Pública, apontadas por Boaventura de Sousa Santos (2004), quais sejam, a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional [...]” (PNEU, 2012, p. 30).

O *Fortalecimento da Extensão Universitária* é outro assunto desenvolvido no documento, porque mesmo na presença de consideráveis avanços, menciona-se que “ainda há

muito a ser feito para o fortalecimento dessa política, em termos de sua implantação e implementação (PNEU, 202, p. 37)”. Essa parte da política dedica-se aos “princípios norteadores das ações extensionistas, [...] bem como dos desafios a serem enfrentados e ações políticas a serem desenvolvidas nessa trajetória (idem)”. A seção é, portanto, organizada em três grandes blocos, sendo o terceiro dividido em alguns tópicos e subtópicos.

O primeiro trata-se dos *Princípios Básicos*, tendo seus fundamentos estabelecidos no interior do FORPROEX (1987), e são eles:

Quadro 3 – Princípios básicos norteadores das ações extensionistas	
Princípios básicos	A ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País;
	A Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão;
	A Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil;
	A ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas;
	A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da (e sobre a) realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social;
	A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania.

Fonte: POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012. Elaboração própria.

O segundo refere-se aos *Desafios para a Extensão Universitária*; entre os diversos desafios existentes, consta no documento estes mostrados no quadro abaixo:

Quadro 4 – Desafios para a extensão universitária

Desafios	<p>Redefinir e ampliar a chancela institucional das ações de Extensão Universitária, por parte das Universidades Públicas, de forma a imprimir a estas maior transparência, o que está em consonância com sua missão, tal como definida pelas mudanças correntes na educação superior;</p>
	<p>Estimular, por meio da Extensão Universitária, o protagonismo estudantil no processo de mudança da educação superior, tanto em âmbito nacional quanto subnacional (estadual e mesmo municipal);</p>
	<p>Garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas - particularmente na área de prestação de serviços - que têm carecido dessa dimensão;</p>
	<p>Exercitar o papel transformador da Extensão na relação da Universidade Pública com todos os outros setores da sociedade, no sentido da mudança social, de superação das desigualdades, eliminando, nesse exercício, ações meramente reprodutoras do <i>status quo</i>;</p>
	<p>Fortalecer a relação autônoma e crítico-propositiva da Extensão Universitária com as políticas públicas por meio de programas estruturantes, capazes de gerar impacto social;</p>
	<p>Estabelecer bases sólidas de financiamento da Extensão Universitária, imprimindo aos processos publicidade, transparência e continuidade, priorizando projetos vinculados a programas e, finalmente, superando a fragmentação e o caráter eventual dos recursos destinados às ações extensionistas;</p>
	<p>Definir o papel dos editais, dos planos plurianuais e dos orçamentos autônomos das Universidades Públicas, em relação a uma política regional e nacional de financiamento das ações de Extensão Universitária;</p>
	<p>Atualizar as áreas temáticas da Extensão Universitária, de forma a aumentar seu grau de consonância com os desafios contemporâneos e com as demandas inter e transdisciplinares;</p>
	<p>Atualizar os sistemas de informação e de avaliação da Extensão Universitária vigentes, superando a prática de registro de dados isolados e construindo indicadores que incorporem as dimensões Política de Gestão, Infraestrutura, Relação Universidade-Setores Sociais, Plano Acadêmico e Produção Acadêmica;</p>
	<p>Incorporar, ao leque de Indicadores de Avaliação da Extensão, aqueles referidos às dimensões acadêmica e qualitativa e aos impactos sociais da Extensão Universitária;</p>
	<p>Priorizar o desenvolvimento da Extensão Universitária enquanto produção de conhecimentos sistematizados, voltados para a emancipação dos atores</p>

	nela envolvidos e da sociedade como um todo;
	Assegurar o uso de tecnologias educacionais inovadoras e efetivas nas ações de Extensão Universitária, de forma a garantir seu fortalecimento;
	Contribuir para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, com destaque para as tecnologias sociais produzidas na interação com a sociedade, visando à inclusão social e à melhoria das condições de vida.

Fonte: POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012. Elaboração própria.

A Política Nacional de Extensão Universitária traz ainda um amplo tópico intitulado *Ações Políticas*. O seu primeiro subtópico *Normatização e Implementação da Extensão Universitária* fala que, diante dos mais variados aspectos “da rotina acadêmica relacionados com a Extensão Universitária, devem ser construídos e normatizados, com prioridade, os seguintes” (PNEU, 2012, p. 42):

Processo de aprovação das ações de extensão; Processo de monitoramento e avaliação da extensão, inclusive com definição de indicadores; Formas de financiamento da Extensão Universitária; Programas de bolsa de Extensão para estudantes; Formas de participação do estudante nas ações de extensão; Flexibilização curricular; Integralização curricular de créditos em atividades extensionistas; Valorização da participação do docente nas ações extensionistas; Formas de participação de servidores técnico-administrativos nas ações extensionistas; Formas de participação da comunidade externa em processos decisórios relacionados com atividades extensionistas específicas. (idem)

A respeito do subitem *Articulação da Extensão Universitária com as Políticas Públicas*, consta-se que a sua imprescindibilidade, nos termos do documento, “vai além da contribuição indireta das atividades extensionistas na produção do conhecimento e na formação de profissionais qualificados para a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas” (PNEU, 2012, p. 43). Nessa orientação, é assinalado que “os efeitos positivos da articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas podem advir de uma contribuição direta dos atores acadêmicos, por meio de suas ações extensionistas [...]”, e que também podem contribuir para uma melhor consolidação “[...] das ações de extensão a elas vinculadas, em termos de financiamento, cobertura, eficiência e efetividade”, etc (idem).

Além disso, o texto “propugna [...] que a articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas esteja orientada pelo compromisso com o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e combate a todas as formas de desigualdade e discriminação” (PNEU, 2012, p. 44). Conforme os princípios pactuados nos espaços do FORPROEX, a extensão à frente dessa situação deve “estar pautada por três eixos integradores”, quais sejam, “áreas

temáticas”, “território” e “grupos populacionais”, e deve “ter como prioridade oito áreas de atuação”, conforme expostos nos próximos quadros:

Quadro 5 – Eixos integrantes das áreas prioritárias de atuação da extensão universitária		
Eixo	Áreas temáticas	Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho.
	Território	“Destina-se à promoção da integração, em termos espaciais, das ações extensionistas, assim como das políticas públicas com as quais elas se articulam. Essa integração faz-se necessária porque, como diz Brasil (2004, p. 54), o território, em si mesmo, pode se constituir tanto em ‘matriz de reprodução de desigualdades sociais e de exclusão, vinculadas às condições precárias de vida urbana e às dimensões qualitativas de pobreza urbana para um contingente expressivo da população’, quanto em espaço de ‘construção de representações sociais negativas (internas e externas)’ [...]” (PNEU, 2012, p. 45).
	Grupos populacionais	O qual “busca promover a integração das ações extensionistas, assim como a das políticas públicas com as quais elas se articulam, em grupos populacionais específicos, especialmente os excluídos e aqueles em situação de vulnerabilidade social. [...] A integração de intervenções em grupos populacionais específicos visa contra-arrestar a incidência simultânea de um conjunto de carências, de falta de capacidades, nos termos de Amartya Sen (2010), e deve estar ancorada, como no eixo anterior, na diretriz de interdisciplinaridade e interprofissionalidade” (PNEU, 2012, p. 45).

Fonte: POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012. Elaboração própria.

Quadro 6 – Áreas prioritárias de atuação da extensão universitária	
Área	Preservação e sustentabilidade do meio ambiente;
	Ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação básica;
	Melhoria da saúde e da qualidade de vida da população brasileira;
	Melhoria do atendimento à criança, ao adolescente e ao idoso;
	Melhoria do programa nacional de educação nas áreas da reforma agrária;
	Promoção do desenvolvimento cultural, em especial a produção e preservação de bens simbólicos e o ensino das artes;
	Ampliação e fortalecimento das ações de democratização da ciência;

Formação de mão-de-obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e capacitação de gestores públicos.
--

Fonte: POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012. Elaboração própria.

Em *Articulação da Extensão Universitária com os Movimentos Sociais*, é enunciado que

o fortalecimento da Extensão Universitária e seu compromisso com o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e o combate a todas as formas de desigualdade e discriminação também são favorecidos pela articulação das ações extensionistas com os movimentos sociais que organizam e expressam os interesses dos segmentos que se encontram nessas condições, sejam eles nacionais ou locais (PNEU, 2012, p. 47).

Deste modo, é colocado que essa articulação “deve estar pautada pela competência, espírito crítico e autonomia, mas deve também buscar preservar a autonomia desses movimentos, estabelecendo com eles relações horizontais, de parceira, renunciando, assim, a qualquer impulso de condução ou cooptação” etc (idem). Um tipo de ação nesse sentido é “a organização de seminários ou encontros destinados a estimular reflexões conjuntas sobre temas da realidade brasileira ou internacional” (idem).

Ao abordar a *Articulação da Extensão Universitária com os Setores Produtivos*, designa-se que “a diretriz Interação Dialógica e o compromisso com enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e o combate a todas as formas de desigualdade e discriminação adquirem centralidade” (PNEU, 2012, p. 48). Conforme o documento,

por meio da interação dialógica com os setores produtivos, possibilitada pelas ações extensionistas, a Universidade toma conhecimento dos problemas, desafios e interesses dos setores referidos ao processo de acumulação e, nesse processo, direciona seus esforços para contribuir com sua solução ou atendimento. Ao fazer isso, a Universidade contribui diretamente para o desenvolvimento econômico do País, o qual, por sua vez, tem, em contextos democráticos, efeitos positivos na qualidade de vida da população, inclusive dos setores de renda mais baixa e dos excluídos (idem).

Por último – desta seção –, vede o *Apoio à Ampliação e Democratização do Ensino Superior*.

No Brasil, um dos grandes desafios atuais é superar o ainda restrito acesso dos jovens ao ensino superior, situado em patamares muito inferiores aos de outros países da América Latina. Partindo do entendimento de que o acesso universal a esse nível de ensino é um direito, o FORPROEX apoia toda e qualquer iniciativa governamental que amplie e democratize esse acesso, como as que foram empreendidas na década de 2000, assim como aquelas destinadas a diminuir a

evasão dos estudantes, especialmente aqueles de classe baixa, que encontram maior dificuldade de conciliar trabalho e estudo⁷⁴ (PNEU, 2012, p. 49).

A PNEU (2012, p. 50) deixa nítido que a “estabilidade, solidez e transparência” do *Financiamento* da extensão “são logradas principalmente pela garantia de recursos públicos, tanto da União, estados e municípios quanto das próprias Universidades”. Defende-se, assim, a priorização do financiamento de Projetos e Programas sendo que é necessário o esforço para articular suas áreas prioritárias “de forma a superar a fragmentação e o caráter eventual do financiamento”, e a “focalização de recursos pode ser alcançada por meio dos editais” (idem). Salienta-se que a incorporação da extensão mediante o Decreto n° 7.233, de 2010⁷⁵, “foi uma iniciativa importante para a garantia de financiamento público para as ações extensionistas”, contudo, é preciso avançar na construção dos “indicadores de monitoramento” (*Ibidem* p. 50-51).

Há também a consideração de que

quatro outras iniciativas, propugnadas por esta Política e amplamente discutidas no âmbito do FORPROEX, podem favorecer a garantia de recursos públicos para as ações extensionistas. A primeira refere-se à inclusão da Extensão Universitária nos planos plurianuais do Governo Federal, de forma a possibilitar o planejamento de ações de longo prazo e a continuidade de seu financiamento. A segunda iniciativa é a inclusão da Extensão nos orçamentos das Universidades Públicas, o que, se atendida a reivindicação da ANDIFES de institucionalização de orçamentos universitários plurianuais e autônomos, também pode gerar efeitos positivos sobre a qualidade do financiamento público das ações extensionistas. A terceira iniciativa aqui propugnada se refere à criação de um Fundo Nacional de Extensão, para o qual sejam alocados os recursos provenientes dos órgãos públicos, inclusive de agências de fomento. Os repasses dos recursos desse fundo para as Universidades Públicas deverão ser feitos por meio de regras claras e amplamente pactuadas, de forma a imprimir a necessária transparência à sua gestão. Por último, a quarta iniciativa que poderá favorecer o financiamento público é a ampliação do escopo dos editais das agências de fomento, especialmente o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) estaduais. Essa ampliação deve ocorrer no sentido de incorporação do financiamento da Extensão Universitária de forma complementar e integrada ao financiamento da Pesquisa.

As últimas partes da PNEU são apresentadas nos tópicos *Universalização da Extensão Universitária*, *Avaliação da Extensão Universitária* e *Agenda Estratégica*.

⁷⁴Nesse rumo, a PNEU (2012, p. 49) considera que “cursos preparatórios para as provas de ingresso no ensino superior” bem como outras atividades que contribuem para a diminuição da evasão dos universitários “de menor renda”, entre outras, são ações que podem ser ofertadas pela extensão.

⁷⁵Este determina as bases de alocação de recursos para as universidades públicas federais no âmbito do MEC. Todavia, a política em questão “reafirma, como amplamente discutido no FORPROEX, que o financiamento público da Extensão Universitária não exclui a possibilidade de captação de recursos privados, por meio de parcerias com órgãos e instituições ligadas às áreas temáticas, e de articulações políticas com agências de desenvolvimento. [...] (PNEU, 2012, p. 52)”.

O primeiro enuncia que

um dos passos fundamentais em direção à universalização da Extensão Universitária está em sua inclusão nos currículos, flexibilizando-os e imprimindo neles um novo significado com a adoção dos novos conceitos de ‘sala de aula’ e de ‘eixo pedagógico’. É importante ter claro que não se trata apenas de aproveitamento de créditos oriundos de atividades extensionistas, para efeitos de integralização curricular ou de criação de novas disciplinas relacionadas com a Extensão Universitária, mas, sim, de sua inclusão criativa no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção do conhecimento (PNEU, 2012, p. 53).

Sobre o robustecimento do desenvolvimento da extensão, a Política cita o PNE 2001-2010⁷⁶. O PNE seguinte, para o decênio de 2011-2020, ratifica, por meio da meta 12.7, que é necessário “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares, exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”⁷⁷. A análise realizada até aquele momento, concebeu que tal deliberação demonstra “a disposição de reafirmar, no decênio que se inicia, a centralidade da Extensão Universitária na formação profissional e produção do conhecimento (idem)”.

Em linhas gerais, de acordo com a PNEU (2012, p. 55),

a universalização da Extensão Universitária, por meio de sua normatização e efetiva implementação no âmbito dos departamentos acadêmicos (ou órgãos similares), não é um processo fácil. Há não apenas disputas de interesses organizacionais, mas também de ideias em torno de qual seria o modelo ideal de Universidade Pública.

Mantém-se pactuado que a

Universidade é um espaço cuja riqueza se sustenta justamente na diversidade, na universalidade, na coexistência de múltiplas concepções, teorias, metodologias e processos. A preservação da diversidade depende da tolerância, da construção de espaços e processos dialógicos que permitam superar o conflito em direção à cooperação. Nessa perspectiva, se existe um modelo ideal, este deve ser, especialmente na Universidade Pública, o de Universidade Democrática. Apenas sendo democrática e, portanto, plural, diversa, tolerante e inclusiva, a Universidade

⁷⁶Que pôs como metas: “garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional (meta 21); Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão (meta 22); Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (meta 23) (PNEU, 2012, p. 53-54)”.

⁷⁷Que é retomado na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018; o inciso I do Art. 12 da mencionada deliberação designa “a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf

poderá desempenhar a contento sua missão de contribuir para o desenvolvimento, em suas dimensões ética, humana, social e econômica, que a sociedade brasileira anseia e precisa (PNEU, 2012, p. 56).

No tópico seguinte afirma-se que, para melhor entendermos as contribuições das ações extensionistas “[...] e sua efetividade para a transformação da Universidade e da sociedade” dependemos, pois, “[...] da construção de um sistema de informações e de indicadores (sistema de monitoramento e avaliação)” (PNEU, 2012, p. 57).

Esse sistema de monitoramento e avaliação deve ter abrangência nacional, pelo menos quanto aos aspectos mais gerais das ações extensionistas. No que se refere a esses aspectos, o sistema deve ser construído em parceria com instituições de caráter nacional, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do MEC, e estar articulado com os sistemas de monitoramento e avaliação já existentes; por exemplo, o Censo da Educação Superior. Sistemas de âmbito local ou regional podem ser construídos, de forma articulada ou não com um sistema nacional, de forma a complementarem o registro de informações ou a avaliação de ações extensionistas específicas (*Ibidem*).

O FORPROEX, em 2001, proferiu algumas dimensões elementares com a intenção de direcionar a estruturação de “um sistema de monitoramento e avaliação nacional”, considerando as particularidades das universidades públicas e a extensão articulada ao ensino e à pesquisa. São elas: 1. Política de Gestão; 2. Infraestrutura; 3. Relação Universidade - Sociedade; 4. Plano Acadêmico; 5. Produção Acadêmica (PNEU, 2012, p. 57-58). Para além das dimensões mencionadas, “a proposta do FORPROEX contempla as categorias que devem organizar o sistema, os indicadores (quantitativos e qualitativos) com os respectivos procedimentos metodológicos e as possíveis fontes de informação para sua produção” (*Ibidem*, p. 58).

Com a inclusão da Extensão Universitária na matriz de alocação de recursos, a definição e pactuação de indicadores, pelo menos no que se refere às IFES, tornaram-se questões prioritárias para a ANDIFES. Além das exigências específicas colocadas para as IFES, a questão da avaliação da Extensão Universitária está na pauta de todas as Instituições Públicas do Ensino Superior (IPES), como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Lei nº 10.861/2004), cuja preocupação central são os impactos acadêmicos e sociais do ensino superior⁷⁸ (PNEU, 2012, p. 58).

⁷⁸“Nessa lei, são destacadas as dimensões relacionadas à Extensão Universitária a serem contempladas pelo SINAES (2004), conforme segue em seu artigo 3º: II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV - a comunicação com a sociedade (*Ibidem*, p. 58-59).

Concebe-se, com isso, que a extensão necessita ser compreendida na qualidade de “processo formativo, prospectivo e qualitativo, a ser mensurado por critérios objetivos (relatório, trabalho escrito, publicação ou comunicação) e subjetivos (compromisso, dedicação)” (PNEU, 2012, p. 58). Assim, a política atual “convida todos os envolvidos com a Extensão Universitária a empreenderem os esforços necessários ao aprimoramento e consolidação do sistema nacional de monitoramento e avaliação da Extensão Universitária” (idem). Em prol disso, através da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão, têm três iniciativas: a) Capacitação em Avaliação da Extensão Universitária; b) Diagnóstico da Extensão Universitária Brasileira; e c) Avaliação de Impacto dos Projetos do PROEXT/2009.

No último tópico, consta uma agenda “constituída por 12 (doze) ações necessárias ao desenho e redefinições nas políticas públicas de apoio e fomento de ações acadêmicas no âmbito das agências governamentais, do MEC, e das próprias Instituições de Educação Superior” (*Ibidem*, p. 60-61), onde fica estabelecido:

Quadro 7 – Agenda de ações para extensão universitária em articulação com as políticas públicas	
Ações	Incorporação curricular definitiva das ações de extensão, reconhecendo seu potencial formativo e inserindo-as, de modo qualificado, no projeto pedagógico dos cursos;
	Adequada inserção da Extensão nas metas para a Educação Superior do PNE, no sentido de valorizar sua contribuição à qualificação da Educação Superior;
	Regulamentação da Extensão como prática acadêmica mediante lei ordinária que normalize suas ações e o seu financiamento e autorize o pagamento de bolsas a docentes e servidores técnico-administrativos envolvidos nas mesmas;
	Reconhecimento das ações de Extensão Universitária e do esforço docente e técnico, em termos equânimes, em concursos, normas e carreiras acadêmicas;
	Criação de mecanismos legais de financiamento satisfatório, regular e permanente das ações de Extensão realizadas em qualquer tipo de IES (independentemente de serem Federais, Educação Superior, de Ciência e Tecnologia e das demais políticas públicas;
	Definição dos valores alocados para atender às demandas do Edital PROEXT 2012, assegurando um percentual compatível com aquele garantido no edital anterior, quando os recursos foram reajustados em 100%;

	Definir o papel dos editais, dos planos plurianuais e dos orçamentos autônomos das Universidades Públicas, em relação a uma política regional e nacional de financiamento das ações de Extensão Universitária;
	Instituição pelo MEC, no mais curto espaço de tempo, do Plano Nacional de Extensão como instrumento regulador e de suporte ao conjunto das ações de Extensão;
	Incorporação da Extensão Universitária no processo de avaliação da Educação Superior, com definição de indicadores, metodologias e instrumentos, e apoio à implantação de sistemas de informação e gestão informatizados no conjunto das instituições;
	Estabelecimento e fortalecimento de parcerias para a implementação de políticas públicas voltadas para a contribuição inovadora da Universidade na superação da iniquidade social e para a promoção do desenvolvimento sociocultural;
	Criação, na SESU, de um Departamento de Políticas Acadêmicas Integradas, como instância de coordenação acadêmica que estimule e induza a integração da Extensão, Ensino e Pesquisa no cotidiano das IES, das Políticas da Educação Superior, de Ciência e Tecnologia e das demais políticas públicas;
	Apoio e financiamento para a criação de plataforma de comunicação da Extensão, favorecendo a divulgação de suas políticas, atividades e produtos, bem como uma gestão eficiente da informação;
	Fomento e apoio a rádios e TVs educativas, vinculadas às IPES federais, estaduais e municipais, que desenvolvem programas em áreas e temas estratégicos para o desenvolvimento nacional, tais como, saúde, educação e cultura.

Fonte: POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012. Elaboração própria.

Compete-nos apontar que as principais referências bibliográficas utilizadas para construção da Política Nacional de Extensão Universitária foram: leis, decretos constitucionais, diretrizes oriundas dos encontros no âmbito do FORPROEX, etc. No entanto, tais referências legais e normativas evidentemente, não esgotam o embasamento da PNEU, que é constituída e atravessada também por um conjunto de referenciais teórico-políticos, entre os quais, um que não só é diretamente citado no corpo do texto, mas está especialmente na epígrafe da PNEU. Trata-se do polêmico e ovacionado sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, uma referência, entre outras.

2.4 A concepção "progressista" de Boaventura de Sousa Santos sobre a universidade

“Quem tem medo do comunismo?

*São os latifundistas, são os monopolistas, são os
colonialistas*

Enfim os parasitas!”

(Fernando Tordo, José Jorge Letria)

Em “*A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*”, de 2004⁷⁹, Boaventura de Sousa Santos⁸⁰ registra que nesta sua publicação será apresentada uma “análise das transformações recentes no sistema de ensino superior e o impacto dessas na universidade pública”, bem como serão apontados “os princípios básicos de uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública” (SANTOS, 2004, p. 6).

A partir da leitura do texto, nos foi possível refletir e compreender alguns elementos centrais e constitutivos do seu pano de fundo, os quais têm desdobramentos ao longo dos extensos ítems percorridos pelo cientista social lusitano. Por opção metodológica, sinalizamos que do mesmo modo que no tópico anterior, reflexões expõem nossas posições em torno da referida elaboração serão realizadas nas Considerações Finais deste estudo. Por enquanto, convém-nos apresentar de forma concisa e precisa o pensamento de Boaventura de Sousa Santos cujo pensamento é tão imbricado quanto assumido na Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU, 2012), como também por correntes de estudos epistemológicos, pós-modernos (teoria da pós-modernidade), pós-coloniais, etc.

Santos (2004, p. 7) diz que já “previa (e temia) que a crise institucional viesse a monopolizar as atenções e os propósitos reformistas”, na mesma medida em que esta “pudesse levar à falsa resolução das duas outras crises” – a “crise de hegemonia” e a “crise de legitimidade”, assim denotadas por ele (e apontadas na Política Nacional de Extensão Universitária). Com efeito, “a concentração na crise institucional foi fatal para a

⁷⁹“A primeira versão deste texto foi apresentada em Brasília, no dia 5 de Abril de 2004, no âmbito do Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação no Brasil, sendo Ministro o Dr. Tarso Genro (SANTOS, 2004, p. 4).”

⁸⁰“[...] Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. É igualmente Director Emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça. [...] Tem trabalhos publicados sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos.” Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>

universidade”, sendo “desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado” (idem). E que, por sua vez, “decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, a convertendo num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado”, daí “a universidade pública entrou automaticamente em crise” (*Ibidem*, p. 7-8), acrescenta o autor.

Ao contextualizar sobre o conceito de crise institucional da universidade, ele descreve que nos países em que as “últimas três décadas viveram a ditadura, a indução da crise institucional” não somente converteu “a autonomia da universidade”, como também a colocou “ao serviço de *projetos* modernizadores, autoritários, abrindo ao *setor* privado a produção do bem público da universidade [...]; enquanto nos “países democráticos, a indução da crise esteve relacionada com esta última razão, sobretudo a partir dos anos 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo” (SANTOS, 2004, p. 8, *grifo nosso*).

Segundo Santos (2004, p. 9, *grifo nosso*), “a indução da crise institucional por via da crise financeira, acentuada nos últimos vinte anos, é um *fenômeno* estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado”, que também manifesta relação com a crise financeira no curso do neoliberalismo. Em consequência, a crise institucional e seus respectivos fatores influenciaram “a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial” cuja ideia anuncia tanto o fim da universidade pública quanto fortifica as iniciativas do “mercado universitário” (SANTOS, 2004, p. 10). Além disso, são demarcadas outras questões que, na sua concepção, estão imbricadas no “*projeto* político-educacional”, como: a “mercadorização da universidade”, a “valorização do capitalismo educacional”, entre outros (SANTOS, 2004, p. 11-12, *grifo nosso*).

“A crise da universidade pública por via da descapitalização é um *fenômeno* global, ainda que sejam significativamente diferentes as suas consequências no centro, na periferia e nas semiperiferias do sistema mundial”, considera Santos (2004, p. 12, *grifo nosso*). Ele salienta também que “na periferia, onde a busca de receitas alternativas no mercado ou fora dele é virtualmente impossível, a crise atinge proporções catastróficas [...]”, as quais, “agravaram-se na última década com a crise financeira do Estado e os programas de ajuste estrutural” (SANTOS, 2004, p. 13). No caso do Brasil,

basta referir o relatório do Banco Mundial de 2002 onde se assume o que não vão (isto é, que não devem) aumentar os recursos públicos na universidade e que, por isso, a solução está na ampliação do mercado universitário, combinada com a redução dos custos por estudante (que, entre outras coisas, serve para manter a pressão sobre os salários de docentes) e com a eliminação da gratuidade do ensino público (SANTOS, 2004, p. 14).

Para o referido cientista social, o século XX contou com os “êxitos da luta social pelo direito à educação” em vista da democratização do acesso à universidade, e com “imperativos da economia que exigia uma maior qualificação da mão de obra nos *setores-chave* da indústria” (SANTOS, 2004, p. 15, *grifo nosso*).

Gerou-se uma contradição entre a redução dos investimentos públicos na educação superior e a intensificação da concorrência entre empresas, assente na busca da inovação tecnológica e, portanto, no conhecimento técnico-científico que a tornava possível e na formação de uma mão de obra altamente qualificada (*idem*).

Em vista disso, Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 15) levanta que, devido a intensificação da “globalização neoliberal”, ocorreu a “segmentação da dualidade dos mercados de trabalho entre países e no interior de cada país”. Em seu estudo, ele conta que foram criados então os “sistemas não-universitários de formação por módulos” e, semelhantemente, houve “pressão para encurtar os períodos de formação universitária e tornar a formação mais flexível e transversal e [...] permanente” (*Ibidem*, p. 16). De modo mais ou menos geral, é exposto que a partir da década de 1990 “a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, no *objeto* de concorrência, ou seja, num mercado”, vazia de “qualquer preocupação humanista ou cultural”, “em nome da ideologia da educação centrada no indivíduo e na autonomia individual” (SANTOS, 2004, p. 16-17, *grifo nosso*).

O autor discorre sobre a *transnacionalização do mercado universitário*; no seu ponto de vista, esta tem ligação com a contração do aporte público, porém, vai além disso e se constitui de modo distinto nas mais diversas universidades⁸¹.

⁸¹Nas palavras do sociólogo, as principais propostas relativas ao crescimento do mercado educacional podem ser analisadas da seguinte forma: “1. Vivemos numa sociedade de informação. A gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade *econômica*. Dependentes da mão de obra muito qualificada, as tecnologias de informação e de comunicação têm a característica de não só contribuírem para o aumento da produtividade, mas também de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque. 2. A economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade, uma vez que quanto mais elevado for o capital humano, maior é a sua capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões nos constantes processos de reciclagem a que a nova economia obriga. 3. Para sobreviver, as universidades têm de estar ao serviço destas duas ideias mestras – sociedade de informação e economia baseada no conhecimento – e para isso têm de ser elas próprias transformadas por dentro, por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão e de relação entre

Essas são ideias fundamentais para a reforma da educação, com base na concepção de entidades como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio tal qual em tratados como o Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços (GATS)⁸², manifesta o estudioso. E que estão, assim, “contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria” no capitalismo, cujos “princípios da economia neoliberal” concentram-se em “privatização, desregulação, mercadorização e globalização”, conclui Santos (2004, p. 21).

Entre as ambições do “projeto de globalização neoliberal”, assim demarcado, o autor fala que existem outras diversas circunstâncias e “deficiências da universidade pública”, inclusive de outros países. Tais abstrações, as quais não trataremos aqui, podem ser melhor vistas na parte do texto em que se encontram⁸³.

Conforme Santos (2004, p. 27), o “conhecimento pluriversitário” tornou-se uma grande questão para a universidade, onde, “a situação é quase de colapso em muitos países” e a universidade se depara com diversificadas alterações no que tange à “comercialização do conhecimento científico”. “As transformações em curso são de sentido contraditório e as implicações são múltiplas, inclusive de natureza epistemológica”, acrescenta Santos (p. 28).

A fim de mais qualificadamente demonstrarmos o significado de conhecimento pluriversitário para o autor (em contraposição ao que ele estabelece como conhecimento universitário⁸⁴), reunimos alguns excertos que tratam o seu conceito:

o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada; [...] É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento; O conhecimento

trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores. 4. Nada disto é possível na constância do paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas. Este paradigma não permite: que as relações entre os públicos relevantes sejam relações mercantis; que a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado; que se generalize, nas relações professor-aluno, a mediação tecnológica (assente na produção e consumo de objectos materiais e imateriais); que a universidade se abra (e torne vulnerável) às pressões dos clientes; que a concorrência entre “os operadores do ensino” seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores; que a *seletividade* na busca dos nichos de consumo (leia-se recrutamento de estudantes) com mais alto retorno para o capital investido. 5. Em face disto, o *atual* paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade. O favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos (SANTOS, 2004, p. 19-20), *grifo nosso*.”

⁸²Sinteticamente dizendo, segundo Santos (2004, p. 23), o GATS é um tema controverso da educação superior que reúne quatro enormes modelos de “oferta transnacional de serviços universitários mercantis: oferta transfronteiriça; consumo no estrangeiro; presença comercial; presença de pessoas”. A especificação de cada um e as análises do autor acerca deles vão da página 23 a 27.

⁸³Têm ligação com a discussão do GATS (mencionada acima) e, desse modo, percorrem a sua explanação que vai da página 21 a 27.

⁸⁴Ver melhor em p. 28-29.

pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade-indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil. Mas, sobretudo nos países centrais e semiperiféricos, o contexto de aplicação tem sido também não mercantil, e antes cooperativo, solidário, através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis [...], comunidades populares, grupos de cidadãos críticos e *activos*; Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários; O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação (SANTOS, 2004, p. 29-31).

É denotado que essa transição – conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário – integra desdobramentos superiores a “mercantilização da universidade e do conhecimento por ela produzido”, tratando-se então de

um processo mais visível hoje nos países centrais, ainda que também presente nos semiperiféricos e periféricos. Mas tanto nestes como nos países periféricos teve lugar, ao longo das duas últimas décadas, uma outra transformação altamente desestabilizadora para a universidade, uma transformação que, estando articulada com a globalização neoliberal, não tem apenas dimensões económicas nem se reduz à mercantilização da universidade. É, pelo contrário, uma transformação eminentemente política (SANTOS, 2004, p. 32).

Diz-se, ainda, que a universidade desde o seu surgimento ancorou-se “à construção do *projeto* de país, um *projeto* nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar” (SANTOS, 2004, p. 33, *grifo nosso*). Nessa lógica, considerando a questão da educação e da universidade diante do escopo do neoliberalismo, o autor alega que

nos últimos vinte anos, a globalização neoliberal lançou um ataque devastador à ideia de *projeto* nacional, concebido por ela como grande obstáculo à expansão do capitalismo global. Para o capitalismo neoliberal, o *projeto* nacional legitima lógicas de produção e de reprodução nacional tendo por referência espaços nacionais, não só *heterogêneos* entre si, como ciosos dessa heterogeneidade. Acresce que a caucionar essas lógicas está uma entidade política, o Estado nacional, com poder de império sobre o território, cuja submissão a imposições económicas é, à partida, problemática em função dos seus interesses próprios e os do capitalismo nacional de que tem estado politicamente dependente (*Ibidem*, p. 34, *grifo nosso*).

E distingue que a universidade vem sentindo os resultados dessas alterações. De acordo com ele, essas “repercutiram-se *direta* ou *indiretamente* na definição de prioridades de pesquisa e de formação, [...] nas áreas das ciências sociais e de estudos humanísticos, [...] nas áreas das ciências naturais, sobretudo nas mais vinculadas a *projetos* de desenvolvimento tecnológico” (*Ibidem*, p. 34, *grifo nosso*). Além do mais, para Santos (2004, p. 35), o contexto

descrito traz outros efeitos, como: “incapacitação epistemológica da universidade” (crise de identidade), desorientações no que diz respeito à sua função social, etc.

Em relação à situação global da universidade, segundo a tese do cientista social lusitano, “é o colonialismo de terceira geração que tem, neste caso, por protagonista as *colônias* do colonialismo de segunda geração”, donde, “para os países periféricos e semiperiféricos o novo contexto global exige uma total reinvenção do *projeto* nacional sem a qual não haverá reinvenção da universidade”; projeto o qual deve contar com a criação de “um cosmopolitismo crítico num contexto de globalização neo-liberal agressiva e excludente” (SANTOS, 2004, p. 35-36, *grifo nosso*). Existe uma outra razão que se coloca diante da universidade: “trata-se do impacto das novas tecnologias de informação e comunicação na proliferação das fontes de informação e nas possibilidades de ensino-aprendizagem à distância” (*Ibidem*, p. 36), afirma o autor. É mencionado nos escritos que o novo precisa ser enfrentado com o novo, e que isso requer lutar pela definição da crise e pela definição de universidade.

Assim sendo, o autor descreve, questiona e se mostra seguro ao lançar o que endossa como direção adequada para tal, percorrendo por alguns itens os quais iremos fazer o esforço para apresentar de forma sintética nos próximos parágrafos.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 48), “a luta pela legitimidade vai assim ser cada vez mais exigente e a reforma da universidade deve centrar-se nela”. Algumas páginas atrás foi apontado:

A universidade perdeu a capacidade de definir a crise hegemonicamente, isto é, com autonomia mas de modo que a sociedade se reveja nela. Aliás, é esta perda que justifica a nível mais profundo a dominância de posições defensivas. É por isso crucial definir e sustentar uma definição contra-hegemónica da crise. [...] As reformas devem partir da constatação da perda de hegemonia e concentrar-se na questão da legitimidade (SANTOS, 2004, p. 45).

Sustentando ainda como hipótese, em relação à universidade pública, que

a reforma deve, pois, distinguir, mais claramente do que até aqui, entre universidade e ensino superior. No que respeita às universidades públicas que o não são verdadeiramente, o problema deve ser resolvido no âmbito da criação de uma rede universitária pública, proposta adiante, que possibilite às universidades que não podem ter pesquisa ou cursos de pós-graduação autónomos fazê-lo em parceria com outras universidades no âmbito da rede nacional ou mesmo transnacional (SANTOS, p. 47).

Nessa esteira, o referido professor especifica cinco áreas de ação:

Acesso; extensão; *pesquisa-ação*; ecologia de saberes; universidade e escola pública. As duas primeiras são as mais convencionais, mas terão de ser profundamente revistas; a terceira tem sido praticada em algumas universidades latino-americanas e africanas durante alguns períodos de maior responsabilidade social por parte da universidade; a quarta constitui uma decisiva inovação na construção de uma universidade pós-colonial; a quinta é uma área de *ação* que teve no passado uma grande presença mas que tem de ser hoje totalmente reinventada (SANTOS, 2004, p. 48).

O acesso é retratado como grande desapontamento da década de 1990, pois não houve democratização e sim massificação e pós-massificação, dado também que, “na maioria dos países os *fatores* de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio”, complementa Santos (2004, p. 48, *grifo nosso*).

O sociólogo português sugere que essa área pese e atenda os seguintes pontos: “a reforma progressista da universidade, por contraposição à proposta pelo Banco Mundial, deve dar incentivos à universidade para promover parcerias *ativas*, no domínio pedagógico e científico, com as escolas públicas”; “a universidade pública deve permanecer gratuita e aos estudantes das classes trabalhadoras devem ser concedidas bolsas de manutenção e não empréstimos”; “nas sociedades multinacionais e pluri-culturais, [...] as discriminações raciais ou étnicas devem ser confrontadas enquanto tal com programas de *ação* afirmativa [...] que devem visar, não só o acesso, como também o acompanhamento⁸⁵”;

a avaliação crítica do acesso e, portanto, dos obstáculos ao acesso [...] deve incluir explicitamente o *caráter* colonial da universidade moderna. A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência (SANTOS, 2004, p. 49-53, *grifo nosso*).

No que diz respeito à extensão universitária, Santos (2004, p. 53-54, *grifo nosso*) sublinha que esta

vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de *fato*, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às *atividades* de extensão (com implicações no *currículo* e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação *ativa* na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. Esta é uma área que,

⁸⁵Nesse momento, o autor discorre ainda sobre as políticas de afirmação no Brasil, contemporâneas à época do seu escrito, bem como sobre o debate em torno da questão étnico-racial e do racismo, as quais ele aponta, sobretudo, como “discriminação racial”, ligada aos “grupos raciais”.

para ser levada a cabo com êxito, exige cooperação intergovernamental entre, por exemplo, Ministros da Educação, do Ensino Superior e Tecnologia, da Cultura e das Áreas Sociais. A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o *setor* privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária. [...] Para que a extensão cumpra este papel é preciso evitar que ela seja orientada para atividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários. Nesse caso, estaremos perante uma *privatização* discreta (ou não tão discreta) da universidade pública. Para evitar isso, as *atividades* de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados.

Pesquisa-Ação e Ecologia dos Saberes são, resumida e respectivamente, caracterizadas da seguinte maneira:

Pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de *projetos* de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil. A *pesquisa-ação*, que não é de modo nenhum específica das ciências sociais, não tem sido, em geral, uma prioridade para a universidade. [...] Tem, no entanto, uma longa tradição na América Latina, apesar de ter sido mais forte nos anos 1960 e 1970 do que é hoje. Tal como acontece com as *atividades* de extensão, a nova centralidade a conceder à *pesquisa-ação* deve-se ao *fato* de a transnacionalização da educação superior trazer no seu bojo o *projeto* de transformar a universidade num centro de *pesquisa-ação* ao serviço do capitalismo global. Também aqui, como em geral, a luta contra esta funcionalização só é possível através da construção de uma alternativa que marque socialmente a utilidade social da universidade, mas formule essa utilidade de modo *contra-hegemônico*. É um aprofundamento da *pesquisa-ação*; implica uma revolução epistemológica no seio da universidade. [...] A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. [...] A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência *ativa* de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de *ações* de valorização, tanto do conhecimento *científico*, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades *epistêmicas* mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. [...] Quer a *pesquisa-ação*, quer a ecologia de saberes situam-se na procura de uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade (SANTOS, 2004, p. 55-60).

A articulação entre Universidade e Escola Pública é outro assunto tratado pelo autor, cujos enunciados indicam “a necessidade de vincular a universidade à educação básica e secundária” (SANTOS, 2004, p. 60). Para ele, tal correlação

merece um tratamento separado por se me afigurar ser uma área fundamental na reconquista da legitimidade da universidade. É uma área muito vasta pelo que neste texto me concentro num tema específico: o saber pedagógico. Este tema abrange três sub-temas: produção e difusão de saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública (idem).

A respeito dessa temática, Santos (2004) também discorre sobre questões ligadas à "globalização neoliberal", à formação acadêmica, a “crise de legitimidade da universidade”, entre outras. Apontando como resposta aos problemas identificados e considerados, que a proposta para uma “reforma universitária progressista e democrática” necessita ter como finalidades:

1) Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; 2) Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica; 3) Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação. 4) Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino (*Ibidem*, p. 63).

Em relação à Universidade e Indústria, é razoavelmente mencionado o fato do setor privado cada vez mais buscar se apropriar do conhecimento universitário, e que os Estados Unidos é o que podemos citar como maior exemplo de país que coloca sobre o ensino superior a pressão da competitividade econômica. Segundo Santos (2004, p. 65), “a universidade é pressionada para transformar o conhecimento e os seus recursos humanos em produtos que devem ser explorados comercialmente. A posição no mercado passa a ser crucial e, nos processos mais avançados, é a própria universidade que se transforma em marca”. Além disso, o sociólogo enfatiza que tal reforma progressista, a qual vem sendo apresentada e que é defendida por ele, tem de pautar determinados aspectos.

1. É crucial que a comunidade científica não perca o controle da agenda de pesquisa científica. Para isso, é necessário antes de mais que a asfixia financeira não obrigue a universidade pública a recorrer à privatização das suas funções para compensar os cortes orçamentais. É crucial que a abertura ao exterior não se reduza à abertura ao mercado e que a universidade possa desenvolver espaços de intervenção que, de algum modo, equilibram os interesses múltiplos e mesmo contraditórios que circulam na sociedade e que, com maior ou menor poder de convocação, interpelam a universidade. Mesmo nos EUA, onde a empresarialização do conhecimento avançou mais, é hoje defendido que a liderança tecnológica deste país assenta num certo equilíbrio entre a pesquisa fundamental, realizada, sem *direto* interesse comercial, nas universidades, e a pesquisa aplicada sujeita ao ritmo e ao risco

empresarial. 2. As agências públicas de financiamento da pesquisa devem regular – mas sem eliminar – o controle da agenda por parte da comunidade universitária em nome de interesses sociais considerados relevantes e que obviamente estão longe de ser apenas os que são relevantes para a *atividade* empresarial. O recurso crescente aos concursos para a chamada pesquisa *direcionada* (*targeted research*) tem de ser moderado por concursos gerais, em que a comunidade científica, sobretudo a mais jovem, tenha a possibilidade de desenvolver criativa e livremente novas áreas de pesquisa que, por enquanto, não suscitam nenhum interesse por parte do capital ou do Estado. A pesquisa *direcionada* centra-se no que é importante hoje para quem tem o poder de definir o que é importante. Com base nela, não é possível pensar o longo prazo e, como referi, é este talvez o único nicho de hegemonia que resta à universidade. Por outro lado, a pesquisa *direcionada* e, muito mais ainda, a pesquisa comercialmente contratualizada e a consultoria impõem ritmos de pesquisa acelerados impelidos pela sede de resultados úteis. Estes ritmos impedem a maturação normal dos processos de pesquisa e de discussão de resultados, quando não atropelam os protocolos de pesquisa e os critérios de avaliação dos resultados (SANTOS, 2004, p. 65-66, *grifo nosso*).

Santos (2004, p. 66) discorre sobre o “patenteamento do conhecimento”, defendendo a ideia de que

não se exclui a utilidade para a própria universidade de uma *interação* com o meio empresarial em termos de identificação de novos temas de pesquisa e de aplicação tecnológica e de análises de impacto. O importante é que a universidade esteja em condições de explorar esse potencial e para isso não pode ser posta numa posição de dependência e muito menos de dependência ao nível da sobrevivência em relação aos contratos comerciais (*idem*).

Com pertinência a “responsabilidade social da universidade”, é expresso que essa

tem de entender que a produção de conhecimento epistemológica e socialmente privilegiado e a formação de elites deixaram de poder assegurar por si só a legitimidade da universidade a partir do momento em que perdeu a hegemonia mesmo no desempenho destas funções e teve de as passar a desempenhar num contexto competitivo (SANTOS, 2004, p. 67).

A “luta pela legitimidade da universidade” é situada como a grande força que possibilitará a ampliação de tais funções, onde “a universidade tem de ser dotada das condições adequadas tanto financeiras como institucionais” porque “ao contrário do que o capitalismo educacional faz crer, as deficiências no desempenho da responsabilidade social da universidade não decorrem do excesso de autonomia”, traz Santos (2004, p. 67). Fica estabelecido, sob essa ótica, que “a responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo às oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor” (*Ibidem*, p. 68).

Neste instante, será apresentada a seção em que Santos (2004) discute o âmbito institucional da universidade pública, o qual diz respeito a uma das esferas consideradas

indispensáveis para o que ele vem chamando de “reforma democrática e emancipatória”. Para *criar uma nova institucionalidade* tem de se dar enfoque à questão da legitimidade, retoma o sociólogo.

A universidade não é hoje a organização única que já foi e a sua heterogeneidade torna ainda mais difícil identificar o que é. Os processos de globalização tornam mais visível essa heterogeneidade e intensificam-na. O que resta da hegemonia da universidade é o ser um espaço público onde o debate e a crítica sobre o longo prazo das sociedades se pode realizar com muito menos restrições do que é comum no resto da sociedade. Este cerne de hegemonia é demasiado irrelevante nas sociedades capitalistas de hoje para poder sustentar a legitimidade da universidade. É por isso que a reforma institucional se tem de centrar nesta última (SANTOS, 2004, p. 69).

As áreas centrais da mencionada “reforma institucional” são extensas, e podem ser melhor observadas diretamente na obra que vem sendo tratada. Contudo, de forma abreviada, os seus principais trechos – aqueles que foram possíveis de serem assimilados por nós – serão mostrados abaixo.

Rede:

A construção da rede pública implica a partilha de recursos e de equipamentos, a mobilidade de docentes e estudantes no interior da rede e uma padronização mínima de planos de cursos, de organização do ano escolar, dos sistemas de avaliação; A rede visa, pois, fortalecer a universidade no seu conjunto ao criar mais polivalência e descentralização; A reforma com vista a uma globalização solidária da universidade como bem público tem de partir da solidariedade e da cooperação no interior da rede nacional de universidades. [...] Esta rede nacional deve estar à partida transnacionalizada, isto é, deve integrar universidades estrangeiras apostadas em formas de transnacionalização não mercantil; A reforma deve incentivar a constituição da rede, mas a rede não se decreta. É preciso criar uma cultura de rede nas universidades o que não é tarefa fácil, pois nem sequer no interior da mesma universidade tem sido possível criar redes. Uma vez criada a rede, o seu desenvolvimento está sujeito a três princípios da ação básicos: densificar, democratizar, qualificar; Na constituição da rede poderá ser útil ter em mente o exemplo da União Europeia. A política universitária europeia visa a criação de uma rede universitária europeia que prepare as universidades europeias no seu conjunto para a transnacionalização da educação superior; A organização das universidades no interior da rede deve ser orientada para viabilizar e incentivar a prossecução das quatro áreas de legitimação: acesso, extensão, pesquisa-ação e ecologia de saberes; Se for o próprio Estado a fazer pressão para a empresarialização da universidade então compete a esta resistir à reforma do Estado; Há, pois, que criar outras unidades orgânicas transfacultárias e transdepartamentais que, aliás, podem estar ancoradas na rede e não exclusivamente em nenhuma das universidades que a integram. A maior integração entre as pós-graduações e os programas de pesquisa deve ser um dos outros objetivos centrais das novas unidades. (SANTOS, 2004, p. 69-75)

Democracia externa:

O modelo pluriversitário, ao assumir a contextualização do conhecimento e a participação dos cidadãos ou comunidades enquanto utilizadores e mesmo co-produtores de conhecimento, leva a que essa contextualização e participação sejam sujeitas a regras que tornem transparentes as relações entre a universidade e o seu

meio social e legitimem as decisões tomadas no seu âmbito; A necessidade de uma nova institucionalidade de democracia externa é fundamental para tornar transparentes, mensuráveis, reguláveis e compatíveis as pressões sociais sobre as funções da universidade. E sobretudo para as debater no espaço público da universidade e torná-las *objeto* de decisões democráticas. Esta é uma das vias de democracia participativa para o novo patamar de legitimidade da universidade pública; A democracia externa pode ser concretizada, por exemplo, através de conselhos sociais, social e culturalmente diversos, com participação assente na relevância social e não nas contribuições financeiras, definida em base territorial (local regional), sectorial, classista, racial, sexual. (SANTOS, 2004, p. 75-76)

Democracia interna:

Este é um tema que adquiriu nos países centrais um grande destaque na década de 1960 e todos os países que passaram por períodos de ditadura na segunda metade do século XX introduziram formas de governo democrático da universidade logo que a ditadura foi derrubada. A pressão empresarial sobre a universidade tem vindo a fazer um ataque sistemático a essa democracia interna. A razão é óbvia: a funcionalização da universidade ao serviço do capital exige a proletarização de docentes e pesquisadores, a qual não pode ocorrer enquanto os mecanismos de democracia interna estiverem *ativos*, pois são eles que sustentam a liberdade *acadêmica* que barra a passagem à proletarização. Esta só é atingível a partir de um modelo de gestão e de organização empresarial, com profissionalização de funções e uma estrita separação entre administração, por um lado, e docência e pesquisa pelo outro. A democracia externa proposta pelo capital é, assim, fortemente hostil à democracia interna. Já o mesmo não sucede com a democracia externa de origem comunitária ou solidária. Pelo contrário, a democracia interna pode potenciar a democracia externa e vice-versa. Em face disto, a reforma da universidade como bem público deve defender a democracia interna da universidade pelo valor dela em si mesma, mas também para evitar que a democracia externa seja reduzida às relações universidade-indústria; A participação nos órgãos de democracia interna deverá assim ser informada pelos princípios da *ação* afirmativa, trazendo para os Conselhos os grupos e os interesses sociais até agora mais distantes da universidade. O importante é que os conselhos não sejam uma mera fachada e, para isso, para além das suas funções consultivas, devem ter participação nos processos de democracia participativa que forem adoptados no interior da universidade. (SANTOS, 2004, p. 76-78)

Avaliação Participativa:

A nova institucionalidade deve incluir um novo sistema de avaliação que abranja cada uma das universidades e a rede universitária no seu conjunto. Para ambos os casos devem ser *adotados* mecanismos de auto-avaliação e de hetero-avaliação; Os critérios de avaliação devem ser congruentes com os *objetivos* da reforma indicados anteriormente, nomeadamente com as tarefas de legitimação e com a valorização das transformações na produção e na distribuição do conhecimento e suas ligações às novas alternativas pedagógicas; Há que tomar opções entre uma avaliação tecnocrática e uma avaliação *tecnodemocrática* ou participativa. A primeira é hoje fortemente recomendada pelo capital educacional transnacional. Trata-se de uma avaliação quantitativa, externa, quer do trabalho de docência, quer do trabalho de pesquisa, deixando-se de fora o desempenho de quaisquer outras funções, nomeadamente as de extensão por mais relevantes que sejam no plano social. [Já] os modelos de avaliação participativa tornam possível a emergência de critérios de avaliação interna suficientemente robustos para se medirem pelos critérios de avaliação externa. Os princípios de auto-gestão, auto-legislação e auto-vigilância tornam possível que os processos de avaliação sejam também processos de

aprendizagem política e de construção de autonomias dos actores e das instituições. Só estes princípios garantem que a auto-avaliação participativa não se transforme em auto-contemplação narcisista ou em trocas de favores avaliativos. (SANTOS, 2004, p. 78-80)

No tocante à discussão concernente ao *Setor Universitário Privado* e à *Universidade Privada*, para o autor, em ambos os casos, notam-se contextos complexos⁸⁶; em relação ao primeiro, Santos (2004, p. 80) escreve que a proposta de reforma elaborada em sua publicação “não terá qualquer viabilidade se os princípios que a norteiam não forem complementados por duas decisões políticas: uma tem a ver com a regulação do ensino superior privado e a outra, com a posição dos governos face ao GATS no domínio da educação transnacionalizada”. No referente ao segundo, é destacado que:

A reforma da universidade como bem público tem de pautar-se por este princípio: compete ao Estado fomentar a universidade pública, não lhe compete fomentar a universidade privada; a relação do Estado com esta última deve ser qualitativamente diferente: uma relação de regulação e fiscalização (SANTOS, 2004, p. 83); A maneira de avançar é através de um contrato social, sempre e quando os *atores* em causa aceitarem os princípios políticos que orientam a contratualização. Trata-se de um contrato diferente do que o que é estabelecido com as universidades públicas. No caso das universidades privadas com fins lucrativos, o contrato é exigido pela natureza dos serviços prestados e o carácter mercantil da sua prestação. No caso das universidades privadas comprovadamente sem fins lucrativos, o contrato social educacional tem de ser diferente, tanto do que vigora no sector público, como do que vigora no *setor* privado lucrativo (*Ibidem*, p. 84, *grifo nosso*).

O tópico derradeiro do texto desenrola-se sobre *O Estado e a transnacionalização do mercado da educação superior*, no qual o cientista social endossa que: compete a esta ação “fomentar e intensificar as formas de cooperação transnacional que já existem e multiplicá-las no quadro de acordos bilaterais ou multilaterais segundo princípios de benefício mútuo e fora do quadro dos regimes comerciais”, justificando que “é este o sentido da globalização alternativa na área da universidade” (SANTOS, 2004, p. 84-85). E ainda distingue que “nos países periféricos e semiperiféricos há que procurar sinergias regionais por ser a esta escala

⁸⁶Especialmente nos países ditos por ele periféricos ou semiperiféricos, pois, nestes “havia um sector público universitário” onde “o desenvolvimento do sector privado lucrativo assentou em três decisões políticas: estancar a expansão do sector público através da crise financeira; degradar os salários dos professores universitários a fim de os forçar a buscar emprego parcial no sector privado; actuar com uma negligência benigna e premeditada na regulação do sector privado, permitindo-lhe que ele se desenvolvesse com um mínimo de constrangimentos”, denota Santos (2004, p. 81). O autor conclui que, “deste modo, o sector privado foi dispensado de formar os seus próprios quadros e aproveitar-se de todo o conhecimento e formação produzidos na universidade pública. Isto significou uma maciça transferência de recursos da universidade pública para as novas universidades privadas, uma transferência de tal montante e tão selvagem que é legítimo concebê-la como um processo de acumulação primitiva por parte do capital universitário com a consequente descapitalização e desarticulação da universidade pública” (idem).

que a densificação das redes é mais fácil e mais eficaz na luta contra a globalização neoliberal da universidade” (*Ibidem*, p. 85).

Em face disso, Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 85, *grifo nosso*) refere:

Aos países semiperiféricos deste espaço, Brasil e Portugal, cabe a iniciativa de dar os primeiros passos nessa *direção*: cursos de graduação e de pós-graduação em rede, circulação fácil e estimulada de professores, estudantes, livros e informações, bibliotecas *online*, centros transnacionais de pesquisa sobre temas e problemas de interesse específico para a região, sistema de bolsas de estudos e linhas de financiamento de pesquisa destinados aos estudantes e professores interessados em estudar ou pesquisar em qualquer país da região, etc. Este espaço regional deve articular-se com o MERCOSUL e, em geral, com a América Latina, cabendo a Portugal e ao Brasil articular-se com a Espanha, os países latino-americanos e africanos na realização deste *projeto*.

No desfecho do ensaio, elaborado a aproximadamente uma década e meia atrás, o autor enfatiza alguns dilemas e propõe meios para a universidade disposta no século XXI que, conforme ele, se tornaria mais heterogênea. Para finalizar nossa exposição, destacamos abaixo quatro ponderações realizadas por Boaventura de Sousa Santos, as quais, assim como outras, serão refletidas mais a frente.

A universidade pública é, pois, um bem público permanentemente ameaçado, mas não se pense que a ameaça provém apenas do exterior, provém também do interior; Estou mais consciente do que nunca que uma universidade socialmente ostracizada pelo seu elitismo e corporativismo e *paralisada* pela incapacidade de se auto-interrogar no mesmo processo em que interroga a sociedade, é presa fácil dos prosélitos da globalização neoliberal. É por isso que a emergência de um mercado universitário, primeiro nacional e agora transnacionalizado, ao tornar mais evidentes as vulnerabilidades da universidade pública, constitui uma tão profunda ameaça ao bem público que ela produz ou devia produzir; A universidade é um bem público intimamente ligado ao *projeto* de país. O sentido político e cultural deste *projeto* e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização; A universidade enquanto bem público é hoje um campo de enorme disputa. Mas o mesmo sucede com o Estado. A *direção* em que for a reforma da universidade é a *direção* em que está a ir a reforma do Estado. De *fato*, a disputa é uma só, algo que os universitários e os responsáveis políticos devem ter sempre presente (SANTOS, 2004, p. 86 a 89, *grifo nosso*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) Nós, em coletividade somos agentes da sociedade, pois sua luta também é minha, e vice-versa.”⁸⁷

Este estudo discorreu sobre determinadas bibliografias, de diferentes épocas e de distintos autores, sendo dividido em dois grandes capítulos, os quais contém tópicos e subtópicos; também contou com a mediação de música, poesia, documentos, normativas e outras referências para sua realização.

Clóvis Moura e Florestan Fernandes são autores extremamente profundos, que têm muitos textos e obras publicadas. O movimento que fizemos aqui foi selecionar apenas alguns, entre os inúmeros escritos existentes, para buscar interpretar, compreender, assimilar, problematizar e apresentar subsídios no tocante às determinações históricas, materiais e socioculturais que perpassam a sociedade brasileira e, conseqüentemente, a universidade e a extensão universitária no país. A leitura dos textos e as reflexões que nos foram possibilitadas pelos referenciados autores, como também pelos textos trabalhados de Leher, Paula e outras referências, foram indispensáveis para a realização das análises realizadas.

Abrimos as reflexões com o texto de Boaventura de Sousa Santos e com o texto da Política Nacional de Extensão Universitária. Um e outro foram publicados nos anos 2000, o primeiro em 2004 e o segundo em 2012. Dizemos isso com o intuito de demarcar que tanto a publicação de Santos quanto a PNEU percorrem o período conhecido como “social-democracia” ou “reformista” no Brasil e, por assim estarem dispostas na história, acreditamos que carregam certas qualidades ideológicas e teórico-políticas.

A produção de Santos, a nosso ver, requer imenso cuidado ao ser lida e analisada. Evidentemente, não nos será possível elencar e esgotar com plenitude tudo aquilo de controvérsias que pudemos identificar. Os apontamentos a serem realizados se restringem, dessa forma, apenas a algumas delas cujas abstrações e tendências, no nosso entendimento, necessitam ser questionadas aqui.

Em primeiro lugar, nota-se que, ao tratar do contexto da universidade, mesmo delimitando-se ao “período atual”, Santos ‘esquece’ o Manifesto Liminar de 1918 e seus reflexos, sendo esse um forte protesto (além de outras características) em prol da

⁸⁷Verso da poesia “Não desistir da luta”, construída pelos adolescentes participantes do projeto de extensão Lavras de Versos - Bairro Cabanas.

democratização do acesso à universidade que marcou consideravelmente a universidade latino-americana.

O cientista social busca, em certa medida, a ampliação da discussão em torno do ensino superior fora dos grandes blocos centrais, trazendo situações pertinentes a alguns países africanos e asiáticos, por exemplo. Ao tratar de tais territórios, assim como do Brasil e de outros países distinguidos por ele como “periféricos” ou “semiperiféricos”, ele realiza uma análise que, além de não apontar o imperialismo, o capitalismo monopolista e outros aspectos indispensáveis ao sistema do capital, reduz o neoliberalismo sob uma concepção enviesada, apartada de elementos e processos históricos cruciais da sociabilidade burguesa⁸⁸.

Ao comentar sobre a *crise institucional da universidade*, apontada como resultado das crises de “hegemonia” e de “legitimidade”, o autor deixa a entender que foi a fase do neoliberalismo que sucedeu tal crise mais fortemente, colocando a universidade sobretudo numa posição mais direta enquanto prestadora de serviços e mercadoria aos setores privados. Mesmo reconhecendo que o neoliberalismo é responsável por aprofundar essa situação, consideramos que isso não é um dilema que a universidade encontrou propriamente após a segunda metade do século XX. Como buscamos tornar evidente em vários momentos desta pesquisa, especialmente sobre a situação brasileira, compete-nos reiterar que a universidade nasceu e se desenvolveu num contexto em que sua capitalização e valorização econômica e, principalmente social e cultural, historicamente, manteve-se atrelada aos interesses das classes dominantes (no colonialismo e no capitalismo dependente monopolista).

O agravamento da comercialização do conhecimento científico é real, entretanto, a análise do autor sobre “transnacionalização do mercado universitário” e sobre “conhecimento pluriversitário” nos parece insuficiente para explicar os grandes problemas do ensino superior e da universidade pública na contemporaneidade. Não vivemos, pois, numa mera sociedade de informação, nem numa economia simplesmente baseada no conhecimento, na tecnologia, no “capital humano”, no “capital educacional”, etc. Como nos ensina o marxismo, vivemos numa sociedade dividida em classes sociais que vive, sobrevive e morre para e pelo trabalho, e que

⁸⁸Em conformidade com Abramides (2017, p. 4), “na América Latina, a investida neoliberal ocorre a partir do Consenso de Washington, em 1989, como estratégia para o continente, no processo crescente da internacionalização da economia, no capitalismo dos monopólios, do imperialismo, em sua última etapa. A situação dos países dependentes e periféricos, sob a lógica do “desenvolvimento desigual e combinado”, agrava substancialmente a precariedade das condições de vida e de trabalho. O traço comum, constitutivo da programática neoliberal, consiste em dar continuidade à submissão dos países latino-americanos ao grande capital internacional, de financeirização da economia, e continuidade do capital produtivo para ampliação da exploração do trabalho na produção de valor e mais-valia, alterando substancialmente suas condições de existência de forma regressiva e demolidora no processo do capitalismo em sua fase atual”.

tem assim, em sua gênese, como uma das principais entranhas do capitalismo, a *contradição entre capital e trabalho*.

Torna-se importante reiterarmos também que, ao contrário do que foi assinalado por Santos, levando em consideração toda a exposição, pode-se concluir que não há na universidade brasileira uma mera presença ou ranço elitista. Há na universidade, entretanto, uma considerável influência colonial e burguesa, em sentido material, histórico e sociocultural, visto que, desde sua instituição, esta se desenvolve sob tais parâmetros. Existem nas universidades latino-americanas infimos desdobramentos e determinações, que procuramos mostrar ao longo deste trabalho e que não são evidenciados pelo autor.

Afirmar isto não quer dizer, por exemplo, que em dadas circunstâncias a universidade pública brasileira, movida por um conjunto de sujeitos coletivos e por distintas direções, não apontou ou se impôs diante de tais determinações, tendo apresentado em determinados momentos alterações e relativa abertura. E isso não quer dizer também que a crise ou colapso institucional da universidade em tempo de neoliberalismo inexistia. Contudo, pensamos fazer-se adequado o seguinte questionamento: o problema maior de sua crise não está, pois, mais diretamente imbricado nas determinações e personificações próprias do capital? Nos motores do imperialismo, em que o desenvolvimento da educação superior, sob parâmetros administrativos e altamente econômicos, demonstra estar, cada vez mais, alinhado à projetos que impulsionam sua mercantilização e que colocam em detrimento seu caráter público e gratuito?

Mesmo concordando com o autor que, por um lado, a universidade passou a lidar com intensas ameaças no seu sentido público no curso do neoliberalismo, é preciso considerarmos, com base no que foi esmiuçado até este momento, que essa ameaça perpassa, desde sempre, os projetos em torno da sua democratização e ampliação, bem como o seu financiamento e acesso. As mudanças constatadas nas últimas décadas não foram suficientes para romper com essa direção.

A universidade brasileira sofreu profundos ataques e alterações no curso da ditadura empresarial-militar, especialmente por parte dos setores privados. É fato. Chamando atenção para a situação do país, torna-se pertinente dizermos que essas circunstâncias não foram provocadas por se tratarem de um simples processo distinto aos “países democráticos”, como expressa Santos. Indicamos, ao contrário, que a situação é diferente porque resulta dos movimentos do imperialismo e da forma de desenvolvimento imposta aos países capitalistas dependentes. Assim sendo, salientamos que o período retratado foi responsável por impor exorbitantes expressões das forças imperialistas norte-americanas em que a universidade

submetida a tal projeto – que é também inerente aos padrões de dominação externa na América Latina – vem sendo impactada e acarretada por muitos problemas.

Boaventura de Sousa Santos diz, também, que é preciso enfrentar o novo com o novo, em virtude da *definição da crise* e pela *definição da universidade* e, assim, reconquistar a sua *legitimidade*. Ao longo do texto, esses pontos desdobram-se nos respectivos eixos: “extensão”, “pesquisa-ação”, “ecologia de saberes”, “universidade e escola pública”, “universidade e indústria”, “responsabilidade social da universidade”, “institucionalidade”, “rede”, “democracia interna e externa”, “avaliação participativa”, “universidade privada”, “Estado e a transnacionalização do mercado da educação superior”, entre outros. Nesses tópicos o autor apresenta suas ideias e sugere algumas ‘saídas’, debruçando-se especialmente na necessidade da qualificação e elevação de determinadas áreas e ações universitárias, como também da disputa por uma *nova institucionalidade*. São evidenciadas, daí, ‘alternativas’ no que se refere à relação entre universidade pública e Estado, universidade e políticas públicas⁸⁹, universidade e setores produtivos/empresariais, etc.

O sociólogo português demonstra que a gestação de uma *nova institucionalidade* da universidade “pós-colonial” deve contar com a abertura de um amplo mercado universitário por meio de um Estado reformista (interligado, portanto, a um projeto de país), como também da relação com os setores empresariais, com a solidariedade entre cidadãos e comprometimento dos “responsáveis políticos” e “universitários”. Essas são, além de outras, estratégias que o autor coloca como “alternativa ao neoliberalismo” para a universidade. Na nossa interpretação, isto tudo trata-se, de modo mais ou menos geral, da formação de um pacto entre Estado reformista, de um lado, e de um pacto entre universidade pública e setor privado, do outro.

Levando em consideração as referências e reflexões trazidas neste estudo, dando enfoque à universidade pública brasileira, argumentamos que as propostas apresentadas por Santos passam longe de serem concebidas como um conjunto de subsídios dispostos a nos possibilitar uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Acrescentamos que tais alternativas permitem, no máximo, uma relativa expansão da universidade, por meio de

⁸⁹Em relação à discussão sobre Políticas Públicas e Políticas Sociais na ordem do capital, fica como referência a análise de Souza Filho: *Política Social no Brasil: notas e críticas a partir da Teoria Marxista da Dependência*. Revista Conexões Geraes/ Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. 2014, v. 3, n.5, p. 25-33. Em resumo, o autor evidencia que a dinâmica do capitalismo dependente mantém certo crescimento no que tange o orçamento público, todavia, isso se dá em combinação com o aumento de gastos para liquidar juros e dívidas públicas, propiciando, dessa forma, a redução de gastos que poderiam ser investidos em políticas sociais e fazendo valer a hipótese de que programas de transferência de renda fomentam, muitas vezes, a assistencialização das políticas públicas.

um típico progressismo liberal. Enfatizamos, pois, que as referidas ‘alternativas ao neoliberalismo’ para a universidade, expressam inúmeras contradições e dificilmente (para não dizermos impossível) podem fazer com que a universidade se torne efetivamente autônoma.

Certamente enquanto instituição, a universidade dispõe de mecanismos internos, todavia, fazemos a observação de que em nenhum momento é mencionado no texto de Santos a luta estudantil ou o movimento estudantil. Os movimentos sociais são mencionados em determinados momentos, mas não são colocados em perspectiva como peças-chave de mobilização em prol da transformação da universidade. A luta de classes não parece ocupar, desse modo, um papel definitivo na defesa e construção pela democratização do acesso da universidade pública. Da mesma forma, notamos que a classe trabalhadora é apresentada de forma displicente no texto, tal e qual é colocada - ora pela sua forma expositiva, ora pela sua intencionalidade teórico-política - de modo distante da questão do racismo e do patriarcado.

Com a finalidade de pensarmos para além do âmbito do que é apontado como discriminação de raça ou sexo (tendo cuidado para não desconsidermos a sua precisão e o tamanho dos seus resultados), é que a questão étnico-racial e o racismo, por exemplo, são apresentados neste estudo de modo divergente ao que o autor traz. Sendo tratadas por nós a partir de uma leitura consistente acerca das determinações que as coadunam, próximas de uma perspectiva classista e anti-imperialista, uma vez que, postas de modo a tapar suas bases materiais econômicas, culturais, sociais e políticas, na ordem do capital, torna-se ainda mais desafiador pensar e enfrentar, coletivamente, a sociedade e a universidade burguesa, racista e patriarcal, entre outras naturezas que estas dispõem⁹⁰.

Questões em torno do patriarcado e da raça e etnia, portanto das manifestações do machismo, sexismo e racismo, notoriamente emergem na vida social, no cotidiano, na realidade, e, conseqüentemente, nas mais diversas esferas da universidade. Pensamos que, ao

⁹⁰Sentimos a necessidade de abrir um parêntese para dizer que a universidade, inexoravelmente burguesa e racista, possui no seu interior estudantes, professores/as e trabalhadores/as negras/os, ainda que desfavorecidamente. Não iremos nos aprofundar nesse mérito, que além de vasto é expressivamente contraditório, mas, rapidamente, refletimos que a manifestação de pessoas racializadas (negras e indígenas) nas universidades diz respeito, também, a um processo fundamentado por lutas históricas centralmente trazidas pelo movimento negro brasileiro. E, desde alguns anos décadas atrás, com mais expressividade, vem se tornando de maior interesse do capital e, por isso, sofrem cooptação. Tais processos necessitam ser problematizados, é fato, todavia, analisando a conjuntura desastrosa e reacionária a qual nos deparamos, consideramos que ao serem analisadas essas questões, assim como outras que envolvem a universidade pública, é preciso que tenhamos o grande cuidado para que não caiamos num ciclo e discurso cada vez mais retrocessivo, tendo em vista que o projeto político em vigência demonstra impiedosamente o seu racismo e ódio de classe. Por isso, consideramos que a implantação de cotas e políticas de afirmação para pobres, negras/os, indígenas, transexuais, pessoas com deficiência, entre outros, tem de ser considerada enquanto importante avanço e meio legítimo no que diz respeito à entrada e, conseqüentemente, à produção de conhecimento da classe trabalhadora na universidade.

contrário de compreendê-las sob uma concepção que nos afasta de identificar suas reais causas, temos de entender que estas, dialética e historicamente, estruturam as relações sociais e de classe. Ou nos colocamos a discuti-las e enfrentá-las nessa dimensão, ou cada vez mais intensamente essas continuarão sendo assimiladas e ‘enfrentadas’ nos âmbitos universitários a partir da lógica burguesa, forjada num discurso vexatório e liberal sobre acesso e combate às opressões.

Aos nossos olhos, o texto em questão de Boaventura de Sousa Santos não mostra uma direção anticapitalista, muito menos revolucionária ou próxima disso. Assim como não explicita uma crítica contundente à Economia Política. O autor se apropria de categorias como “emancipação” e “democracia”, de maneira esvaziada e distorcida, e propõe melindrosas articulações entre universidade pública e setor privado, se esquivando, por exemplo, da discussão do imperialismo em sua análise. O que nos parece ser uma característica não só do seu texto, mas também de outras correntes teórico-políticas: das mais liberais e conservadoras, em sentido extremo, às liberais ou neoliberais ditas de “centro-esquerda”, “social-democrata”, etc. O renomado autor diz apresentar uma reforma universitária alternativa ao neoliberalismo, mas concede arranjos senão liberais (limitados ao modelo de produção vigente) para a universidade pública.

No âmago dessa arriscada concepção “progressista”, também, é que a Política Nacional de Extensão Universitária foi elaborada. Tratando de uma parte específica em que o referido documento discorre sobre o contexto social, compete-nos ponderar que a exposição acerca dos processos pertinentes à sociedade, à universidade e à extensão universitária são, em muitos momentos, tomadas de forma ‘ingênua’ e acrítica. Seja porque não conecta aos fatos citados o desenvolvimento do capitalismo e os avanços das forças imperialistas, seja porque não reflete como esses e outros dinamismos influenciam e são responsáveis por produzir consequências dramáticas para o ensino superior público no Brasil e consequentemente para a extensão.

Em relação à *Realidade Brasileira*, a PNEU realiza uma crítica moderada às estruturas arcaicas e autoritárias recorrentes na sociedade, que, no entanto, aparecem de forma retraída. Tanto no que diz respeito às ‘heranças’ escravistas, quanto às inflexões relativas ao período de ditadura empresarial-militar no país. Além de demonstrar-se contida ao tratar das mudanças da universidade brasileira no século XXI, em um momento acrescido e ao mesmo tempo crítico dos governos petistas. Dando relevância a certas diretrizes e programas, como o REUNI e o FIES, sem, contudo, expressar críticas que são de extrema pertinência a respeito de ambos.

Em síntese, a PNEU aponta direções em relação à discussão e projeções para a extensão universitária as quais orientam as ações extensionistas, entre elas, muitas são de grande pertinência. Todavia, nota-se forte tendência a uma concepção teórico-política limitada ao reformismo neoliberal, assentada em um ‘progressismo’ acanhado e pactuado com o setor empresarial que, como mencionado anteriormente, tem grande influência de Boaventura de Sousa Santos, entre outras referências.

Indicamos, com isso, a necessidade de que a PNEU seja não só problematizada, como também tensionada, através de esforços coletivos com a finalidade de avançar na sua elaboração, especialmente no tangente aos seus fundamentos teórico-políticos, às parcerias público x privado etc. Isto posto, vamos a um grande questionamento: quais os limites da concepção “progressista-reformista” que encobre a universidade pública e a extensão universitária brasileira?

Em contraposição aos vários dilemas da sociedade evidenciados é que discutimos e distinguimos a existência de uma produção historiográfica, bem como a difusão de uma historicidade pouco crítica acerca dos processos e dos reais dilemas da sociedade e da universidade brasileira, que se alastram com tamanha propensão e que perpassam a extensão universitária.

Tendo em mente tudo o que foi exposto, com fortes contribuições das muitas referências já mencionadas, em primeiro lugar, podemos dizer que muitos estudos, ao tratarem tanto da sociedade brasileira quanto da universidade, por vezes, não levam em conta algumas questões cruciais. Como, por exemplo, as determinações históricas e materiais do escravismo colonial, a sociabilidade burguesa, o capitalismo dependente monopolista, as artimanhas do imperialismo em prol do desenvolvimento do capital e do robustecimento dos países centrais, a influência do nacional-desenvolvimentismo para o crescimento acelerado das instituições universitárias e tudo aquilo que foi institucionalizado durante a ditadura empresarial-militar, das quais determinações influenciaram e influenciam os percursos da universidade, entre outros aspectos.

Em segundo lugar, referenciamos que, ao serem tratados os abundantes aspectos do Brasil, da universidade e da extensão universitária brasileira, é essencial que sejam acentuados os aspectos apontados aqui. Porque estes, ousamos dizer, inevitavelmente e junto dos dinamismos do sistema capitalista, marcam a história da universidade e, conseqüentemente, da extensão universitária. Em vista disso, enfatizamos que refletir a

universidade e suas mais amplas áreas, qualquer que seja o período, requer pensar minuciosamente a sociedade, tanto seus componentes conjunturais, como os estruturantes⁹¹.

Desse modo, sugerimos que, para além de ser tratada como fenômeno mais agravado no período de “crise financeira do Estado neoliberal”, a “crise da universidade” precisa estar disposta de modo mais direto à frente das formas estruturais do capital. Dado que, nesta sociabilidade, o Estado sustenta, apesar da sua indiscutível ampliação e das suas grandes mudanças, um sentido político de manutenção da ordem burguesa; um significado que, por grandes intelectuais, foram e continuam sendo tratados – Marx, Gramsci, Lukács, Davis, entre diversas outras referências, inclusive latino-americanas e propriamente do Serviço Social, como Iamamoto, Netto e etc. Logo, as categorias emancipação – humana, social e política –, democracia e liberdade não são meros “termos” e, por isso, não devem ser apropriados de qualquer jeito, ainda mais quando são incorporadas de modo apartado do real sentido que carregam.

Estado e política aparecem vigorosamente neste estudo e, em razão disso, torna-se pertinente uma breve reflexão que os relaciona. Expressamos que, na nossa posição, o que diz respeito à política, à *práxis* social, à transformação societária e às mobilizações frente ao atual Estado mantêm-se ancoradas ao sentido revolucionário dessas categorias. Assim dizendo, na qualidade verdadeiramente democrática e transformadora que trazem: pautadas na luta de classes e, nessa situação, na luta em defesa da universidade socialmente referenciada, pública, gratuita e de qualidade, fundamentada sob aspirações de fato emancipatórias.

A universidade brasileira demonstra, cada vez mais, estar sendo engolida por concepções e projetos mercantilistas, produtivistas, administrativos, etc. Ao tratar disso, tem de se levar em consideração o “bloco de poder” firmado no Brasil, altamente conservador e subordinado a uma revolução burguesa *sui generis*, que se mostra contrário aos princípios, orientações e valores de uma universidade autônoma. Sendo os últimos governos direitistas - Temer e Bolsonaro - responsáveis por colocar sobre a universidade, de modo mais intenso, as demandas imperativas para o desenvolvimento do capital e do Estado neoliberal, os quais comprometem sua funcionalidade e agravam seu desmonte.

⁹¹ Aproveitamos para dizer que, na seguinte matéria, é possível observarmos os imensos e impiedosos cortes de verbas nas instâncias das universidades públicas — assistência, extensão e etc, que se alastram desde 2019 e que afetam diretamente o funcionamento dessas instituições no país. Além do mais, é necessário considerarmos os cortes que vêm se aprofundando desde 2016 e 2017. As importantes ações que delas dirigem-se à sociedade são cada vez mais postas em xeque no governo Bolsonaro. Se considerarmos os tempos de pandemia, onde notabiliza-se a extrema importância da ciência, pode-se também constatar que, em meio a uma situação dramática como esta, nos deparamos com a alta do fundamentalismo mercantil e do negacionismo. Matéria disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/05/corte-de-r-1-bi-restringe-assistencia-e-extensao-de-universidades-federais.htm>

Apontamos ainda que, se ancorada aos valores e aos princípios de uma universidade com caráter popular e classista, com abrangência também às lutas no quadro latino-americano, a extensão universitária necessita ser concebida para além dos marcos institucionais.

Para, assim, buscar manter-se conciliada com as possibilidades de reflexão, enfrentamento e solidificação por meio da extensão e da *práxis* extensionista com *caráter popular-classista*⁹², tendo em vista, com base nessa perspectiva, uma eficaz interação dialógica para com as classes populares, vistas muitas vezes pelas instituições universitárias e por outros setores da sociedade como simples “sujeitos em contexto de vulnerabilidade social”. Propondo-se por intermédio de programas, projetos e ações extensionistas, construir conhecimentos coletivos entre universidade e sociedade e fomentar as demandas e lutas mais amplas da classe trabalhadora. Uma produção de conhecimento concatenada aos saberes populares, capaz de provocar tensões nos espaços institucionais da universidade.

Nesse sentido, sinalizamos que tomar o âmbito do FORPROEX como caminho ‘dado’ pode ser, por tais e outras motivações, um risco. Os espaços institucionais, a depender da situação, são, por fatores diversos, necessários e decisivos; este que foi citado, por exemplo, é de extrema relevância para a extensão universitária no Brasil, mas nem este nem outros devem ser tomados como fim.

A extensão universitária consolidada no Brasil depara-se hoje com uma gigantesca pedra no caminho: os rearranjos expressos na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, cujas providências dão corpo ao intitulado processo de curricularização, já anunciado a algumas décadas atrás pela PNEU. Em defesa da preservação da extensão, tendo em mente alguns entraves colocados pela referida medida, sinalizamos como fundamental que a discussão em torno da *curricularização da extensão* obtenha destaque em estudos e pesquisas. Sobretudo, para que forças coletivas possam se somar mais efetivamente em prol da sua recusa como tem sido apresentada compulsoriamente, ou que possam buscar alternativas

⁹²Como referência de Programa extensionista próximo de nós, que se insere nessa intensa disputa de caráter e direção da extensão, faz-se oportuno destacar o “‘Mineração do Outro’, cuja nomeação e identidade se inspiram e referem à obra do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, em contraposição às estruturas econômicas violentas, expropriadoras, da indústria da mineração, busca apontar para a riqueza matricial, genuína, autêntica e maior de Minas Gerais: o próprio povo mineiro trabalhador. As ações do programa, buscando constituir uma extensão universitária de caráter *popular-classista*, e visando compor e fomentar a cultura crítica e de resistência a essas estruturas econômicas da região dos Inconfidentes, têm se concentrado no campo das expressões artísticas, consolidadas nos últimos seis anos em projetos que atuam com poesia e cinema”. *In*: (subidem, SILVA).

contrárias aos modelos reducionistas de ‘*creditação*’ dos quais comprometem a permanência da extensão como pilar da universidade pública brasileira⁹³.

Ressaltamos que este estudo pode trazer significativas contribuições para o Serviço Social brasileiro no referente à discussão sobre formação sócio-histórica brasileira assim como, e especialmente, no que diz respeito à universidade e à extensão universitária. Precisa-se levar em conta, a espinhosa implementação da *curricularização da extensão* que vem sendo impulsionada nas universidades brasileiras e nos respectivos cursos, e que também vem sendo discutida pela ABEPSS⁹⁴.

Nosso apelo vai ao encontro de dar notoriedade à concepção de uma universidade próxima das raízes latino-americanas e comprometida com os interesses das classes populares. Com entendimento dos reais dilemas nacionais e estruturais, e que se contraponha acentuadamente aos atuais projetos de privatização e de desmonte da então universidade pública, os quais se fortalecem nos âmbitos políticos e institucionais⁹⁵.

Se assim se desenvolver, estimamos que essa instituição e suas ações - dando destaque à extensão universitária - será capaz de reencontrar, utópica e concretamente, possibilidades para se nutrir de valores e de princípios defronte uma disputa acirrada nos "blocos de poder", em virtude de uma reforma universitária autônoma, com direção popular e classista, anti-imperialista e crítica ao capitalismo dependente, em coalizão com os chamados de uma revolução socialista.

⁹³A professora do Serviço Social Kathiúça Bertollo, nos mostra que: “de um lado, a compulsoriedade de cumprimento desta meta sem maiores condições objetivas por parte das Instituições de Ensino e pelos/as discentes haja visto contexto de precarização cada vez mais agravado da política educacional, e por outro, a luta e defesa da extensão enquanto um momento importante do processo de ensino-aprendizagem de novos/as assistentes sociais e que pode contribuir direta e significativamente no enfrentamento dos dilemas da sociedade brasileira, se assumir e se orientar pelo caráter popular e classista. A linha que separa e une estas questões é tênue. Diante disso, apontamos a importância de que a graduação seja de qualidade a partir da efetiva articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e socialmente referenciada e alinhada aos legítimos interesses da classe trabalhadora materializando no âmbito da formação acadêmica o exposto e defendido no Projeto ético-político profissional das assistentes sociais”. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/alemur/article/view/4613/3636>

⁹⁴Recentemente, a mencionada entidade representativa do Serviço Social publicou o “**DOCUMENTO PRELIMINAR ACERCA DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO**”. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210608_documento-preliminar-curricularizacao-da-extensao-202106091753268191190.pdf

⁹⁵O Projeto de Lei 3076/20 é uma demonstração disso; sua criação prevê o “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores, denominado Future-se, que tem como eixos o empreendedorismo, a internacionalização e o estímulo à pesquisa, ao desenvolvimento tecnológico e à inovação”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/666934-projeto-do-governo-cria-novo-modelo-de-financiamento-para-universidades-e-institutos-federais/>. O que não é nitidamente mostrado nesta proposta, são os reais interesses impregnados pela lógica liberal e tudo aquilo de danoso que o “FUTURE-SE” traz para a universidade pública brasileira, para a universidade latino-americana e conseqüentemente para a classe trabalhadora, que no caso trata-se do seu desmonte.

A qual arriscamos dizer que não poderá ser importada de qualquer outro tempo ou espaço, e que deverá se manter lado a lado da força das organizações das trabalhadoras e dos trabalhadores, das lutadoras e dos lutadores sociais, do movimento estudantil organizado e combativo, das lutas antirracista e anti-genocida que abarcam a resistência negra, indígena e quilombola, assim como da luta anti-patriarcal, anti-capacitista, entre outras. E, radicalmente, de encontro a propriedade privada, a mercantilização e banalização das relações sociais, da educação e da ciência etc., devendo fomentar as culturas populares, a transformação social e o verdadeiro sentido dos perenes percursos emancipatórios. Essa convocação histórica permanece situada no tempo presente e na vida futura.

Cabe-nos dizer, por fim, que este estudo não teve por finalidade esgotar a discussão em torno das temáticas em questão. Existem várias outras importantes contribuições teóricas que não trouxemos aqui, mas que podem, em outro momento, ser apreendidas e incorporadas⁹⁶. Nossa intenção foi trazer apenas algumas referências e reflexões, a partir de determinadas perspectivas teórico-políticas, com direção à construção do conhecimento coletivo e à universidade crítica, nos colocando à disposição de refletir os problemas sociais e fomentar as lutas históricas da classe trabalhadora.

⁹⁶Fica como indicação, três importantes referências bibliográficas: 1) o artigo *Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro*, de FIUZA et al (2019), publicada no 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764/744>. 2) o artigo *Educação superior pública e o Future-se: o projeto do capital em tempos de ascensão da extrema direita*, de FILHO e FARAGE (2019), disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45210/30942>. 3) *Universidade pública e contrarrevolução: da "travessia de uma ponte" ao "caminho da prosperidade"*, de LIMA (2019), disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45207>.

REFERÊNCIAS

A REFORMA DE CÓRDOBA: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NAS LUTAS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA E GRATUITA. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - **ANDES-SN**, 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0ec5f9ac2d526c8cf77a1ad0eeadc254_1549480264.pdf>. Acesso em 20 jun. 2021

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2021. **Diretrizes Curriculares da ABEPSS**. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>>. Acesso em 10. jul. 2021

_____. Documento preliminar acerca da curricularização da extensão. Brasília, 26 mai. 2021. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210608_documento-preliminar-curricularizacao-da-extensao-202106091753268191190.pdf>. Acesso em 05 ago. 2021

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **Lutas sociais e desafios da classe trabalhadora: reafirmar o projeto profissional do serviço social brasileiro**. Scielo: Serv. Soc. Soc. May-Aug, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.113>>. Acesso em 29 jul. 2021

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERTOLLO, Kathiúça. **Mineração e Superexploração da Força de Trabalho: análise a partir da realidade de Mariana-MG**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189922>>. Acesso em 10 mai. 2021

_____. Vista da Extensão universitária e curricularização da extensão: considerações sobre a formação em serviço social. **Além dos Muros da Universidade (Alemur)**, vol. 6, 148-163, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/alemur/article/view/4613/3636>>. Acesso em 23 jul. 2021

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.pdf>.

_____. Secretaria de Assuntos Parlamentares. Proposta de Emenda Constitucional, *artigo 207*, 1996. Modifica o artigo 207 da Constituição Federal.

_____. *Artigo 207*, 1996. PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL. Modifica o artigo 207 da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Pec/msg1078-951015.htm>.

_____. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://extensao.ufrj.br/images/stories/Anexos/PNE_2014.pdf>.

_____. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. *Diário Oficial da União*, de 10 de janeiro de 2001, p. 128. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.h>.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES Nº 7/2018*, publicada no *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Estratégia 12.7 da Meta 12 da Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <<https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/images/LEGISLACAO/CNE---Resoluo-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018.pdf>>

COELHO, Filipe. **Serviço Social e questão social na mineração**: experiências extensionistas no curso de serviço social da UFOP. 2018. 52 f. Monografia (Graduação em Serviço Social - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/1748/6/MONOGRAFIA_Servi%c3%a7oSocialQuest%c3%a3o.pdf>. Acesso em 25 ago. 2021

CONSELHO Federal de Serviço Social. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/>.

EXECUTIVA Nacional de Estudantes de Serviço Social. Disponível em: <<https://enessooficial.wordpress.com/quem-somos/>>.

FERNANDES, Florestan. **Padrões de dominação externa na América Latina**. In: *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **Universidade e desenvolvimento**. In: *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FILHO, Rodrigo de Souza. Política Social no Brasil: notas e críticas a partir da Teoria Marxista da Dependência. **Revista Conexões Geraes/ Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais**. 2014, v. 3, n.5, p. 25-33.

FORPROEX. XXXI ENCONTRO NACIONAL. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Carta de Manaus. Maio de 2012.

_____. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.1). Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2021

FIRMIANO, Frederico. **A pandemia da crise do capital e a classe trabalhadora.** Rev. Pegada, v. 21, n. 2, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero Ltda., 1982.

LEHER, Roberto. **Reforma Universitaria de Córdoba, noventa anos. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista.** In: *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después.* Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

_____. **Ideias, valores e princípios para afirmar o futuro da universidade pública latinoamericana.** Revista del IICE, v. 44, jul/dez 2018.

MADEIRO, Carlos. Corte de R\$ 1 bi restringe assistência e extensão de Universidades Federais. **UOL**, 05 mai. 2021. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/05/corte-de-r-1-bi-restringe-assistencia-e-extensao-de-universidades-federais.htm>>. Acesso em 08 mai. 2021

MANOEL, Jones. O lugar de Marx e Engels na modernidade: raça, colonialismo e eurocentrismo. Blog da Boitempo, 31 jul. 2020. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/07/31/o-lugar-de-marx-e-engels-na-modernidade-raca-colonialismo-e-eurocentrismo/>>. Acesso em 05 abr. 2021

MANCHINER, Alana. O racismo de Bolsonaro contra populações indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. **Jornalistas Livres**, 13 jul. 2020. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/o-racismo-de-bolsonaro-contra-populacoes-indigenas-quilombolas-comunidades-tradicionais/>>. Acesso em 05 abr. 2021

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. In: TRASPADINI, R; STÈDILE J.P. (orgs) Ruy Mauro Marini: Vida e Obra. -2ed- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARQUES, Rosa Maria. A PEC da morte, a democracia escancarada e a privatização da coisa pública. **Observatório da crise.** Disponível em: <<https://www.laurocampos.org.br/2018/09/12/a-pec-da-morte-a-democracia-escancarada-e-a-privatizacao-da-coisa-publica/>>. Acesso em 05 jul. 2021

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Livro I - O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 1ª Ed. – São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Universitária de 68. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-universitaria-de-68/>>. Acesso 11 jun. 2021

MINERAÇÃO Do Outro. Facebook, Mariana. Disponível em: <https://www.facebook.com/MineracaoDoOutro>.

MINAYO, Maria Cecília. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, vol. 17, n. 3, Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007>. Acesso em: 26 ago. 2021

MOURA, Clóvis. **Atritos entre a História, o Conhecimento e o Poder**. São Paulo: Rev. Princípios, n. 19, 1990.

_____. **O Racismo como Arma Ideológica de Dominação**. São Paulo: Rev. Princípios, n. 34, 1990.

_____. **Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo**. In: *Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas*. São Paulo: 1983.

_____. **Influência da escravidão negra na estrutura e comportamento da sociedade brasileira**. In: *Raízes do protesto negro*. São Paulo: Global, 1983.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro da senzala ao soul**, YouTube. 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-LhM1MaPE9c>.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: **Módulo 1: Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Brasília, CFESS, ABEPSS, CEAD, UnB, 1999.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/netto-201804131301011456100.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2021

_____. **Introdução ao método da teoria social**. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CFESS/ABEPSS: 2009.

OLIVEIRA, Dany. et al. Clóvis Moura, pensador da história do Brasil. **A Verdade**. 21 mai. 2020. Disponível em: <<https://averdade.org.br/2020/05/clovis-moura-pensador-da-historia-do-brasil/>>. Acesso em 29 de mai. 2021

PAULA, João Antônio de. **A extensão universitária: história, conceito e propostas**. Interfaces - Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

PRATES, Jane Cruz, FERNANDES, Idília. A pesquisa Social a partir da análise do paradigma Dialético-Crítico: do Projeto a Análise de dados in: **Diversidade e Estética em Marx e Engels** – Campinas, SP: Papel Social, 2016.

PROJETO do governo cria novo modelo de financiamento para universidades e institutos federais. **Agência Câmara de Notícias**, 04 jun. 2020.

RURALISTAS, de Olho nos. Afrodescendentes de quilombos 'não servem nem para procriar', diz Bolsonaro no clube Hebraica do Rio. **Opera Mundi**, 04 abr. 2017. Disponível em: <<https://operamundi.uol.com.br/samuel/46838/afrodescendentes-de-quilombos-nao-servem-nem-para-procriar-diz-bolsonaro-no-clube-hebraica-do-rio>>. Acesso em 06 mai. 2021

SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 11).

SILVA, Marlon Garcia. **Serviço Social, arte e extensão universitária: a experiência do Programa Mineração do Outro**. 2019.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Arquivo Memória**. Disponível em: <https://www.une.org.br/memoria/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Programas de Extensão. Disponível em: <https://proex.ufop.br/programas/mineracaoodo-outro-programa-de-cultura-e-critica-social-1;_dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8804020568031111>. Acesso em 02 jun. 2021

_____. Sistema de Bibliotecas e Informação. **Guia para normalização bibliográfica de trabalhos acadêmicos**. Ouro Preto, 2017. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/image/guia-normalizacao-sisbin.pdf>>. Acesso em 04 mai. 2021

ANEXOS

Anexo A – Arte das oficinas abertas “Para uma elaboração da política de extensão do curso de Serviço Social da UFOP” (2020) e “Discussão da política de extensão do curso de Serviço Social da UFOP” (2021)

OFICINAS ABERTAS


Para elaboração de uma política de extensão do curso de Serviço Social da UFOP.

DATAS: 17/09, 24/09, 01/10, 08/10
HORÁRIO: 9H ÀS 12H

INSCRIÇÕES: 04/09/2020 a 14/09/2020
HAVERÁ EMISSÃO DE CERTIFICADOS.

**COORDENAÇÃO: MINERAÇÃO DO OUTRO:
NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISA E
EXTENSÃO**

Universidade Federal de Ouro Preto/ UFOP
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/ ICSA
Departamento de Serviço Social/ DESSO
Colegiado de Curso do Serviço Social/ COSER



UFOP

PROGRAMAÇÃO

OFICINA I - 17/09

Universidade e Extensão.

OFICINA II - 24/09

Política de Extensão.

OFICINA III - 01/10

Curricularização.

OFICINA IV - 08/10

Política de Extensão e Curricularização:

Se inscreva pelo formulário:

<https://bit.ly/3gYDaV3>

disponível na página do Facebook do
Mineração do Outro.



OFICINAS ABERTAS

MÓDULO II: DISCUSSÃO DA POLÍTICA DE EXTENSÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFOP

DATAS



25/03 e 08/04

HORÁRIOS



09h às 12h

INSCRIÇÕES



16/03 à 23/03

HAVERÁ EMISSÃO DE CERTIFICADO

**Coordenação: Projeto Pró-Ativa
Subsídios para uma Política de Extensão Universitária do
Curso de Serviço Social da UFOP**

Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP
Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas/ICSA
Departamento de Serviço Social/DESSO
Colegiado de Curso do Serviço Social/COSER
Núcleo Docente Estruturante/NDE



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

Anexo B - Registros das oficinas e saraus dos projetos de extensão Lavras de Versos - bairros Santo Antônio e Cabanas em Mariana-MG - 2018 a 2019











