

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**TESE**

**DEMOCRATIZAÇÃO DOS SABERES: A CURRICULARIZAÇÃO  
DA EXTENSÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA UMA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIALÓGICA**

**TATIANE OLIVEIRA DE ASSUMPÇÃO CORDEIRO**

**2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DEMOCRATIZAÇÃO DOS SABERES: A CURRICULARIZAÇÃO  
DA EXTENSÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA UMA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIALÓGICA**

**TATIANE OLIVEIRA DE ASSUMPTÃO CORDEIRO**

Sob orientação da Professora Dra.

**Patrícia Bastos de Azevedo**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de concentração: em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Seropédica/Nova Iguaçu - RJ

Agosto de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C794d      Cordeiro, Tatiane Oliveira de Assumpção , 1993-  
             Democratização dos saberes: a curricularização da  
             extensão no ensino de História para uma formação de  
             professores dialógica. / Tatiane Oliveira de Assumpção  
             Cordeiro. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2025.  
             149 f.

             Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo.  
             Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio  
             de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,  
             Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

             1. Curricularização da extensão. 2. Inventários  
             participativos. 3. Ensino-pesquisa-extensão. 4.  
             Ensino de história. I. Azevedo, Patrícia Bastos de,  
             1971-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
             de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,  
             Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.  
             Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



**TERMO Nº 837 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)**

**Nº do Protocolo: 23083.056290/2025-35**

**Seropédica-RJ, 26 de setembro de 2025.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS  
POPULARES**

**TATIANE OLIVEIRA DE ASSUMPCAO CORDEIRO**

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

**TESE APROVADA EM 26/08/2025**

**Membros da banca:**

**PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).**

**CLEZIO DOS SANTOS. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).**

**FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).**

**MARIA APARECIDA CABRAL. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).**

**NIELSON ROSA BEZERRA. Dr. UERJ (Examinador Externo à Instituição).**

*(Assinado digitalmente em 28/09/2025 20:11 )*  
**CLEZIO DOS SANTOS**  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
PPGEO (12.28.01.00.00.35)  
Matrícula: 1958337

*(Assinado digitalmente em 29/09/2025 14:33 )*  
**FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES**  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptES (12.28.01.00.00.86)  
Matrícula: 2083489

*(Assinado digitalmente em 01/10/2025 07:34 )*  
**PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO**  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
CEAD (12.28.01.36)  
Matrícula: 1548864

*(Assinado digitalmente em 27/10/2025 14:02 )*  
**NIELSON ROSA BEZERRA**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 078.545.647-36

*(Assinado digitalmente em 02/10/2025 11:17 )*  
**MARIA APARECIDA DA SILVA CABRAL**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 198.514.758-07

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>  
informando seu número: **837**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **26/09/2025** e o  
código de verificação: **e1448a5984**

À **Simone Fontes** a quem sempre me inspirou e encorajou.  
“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:  
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.”  
(ROSA, João Guimarães)

Gratidão e Saudades eternas.

## AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é fruto de muita persistência, motivações e sonhos. Mas, ao mesmo tempo, também carrega em si exaustão, renúncias e sobrecarga. É um misto de sentimentos que as vezes se misturam e me confundem. Por vezes pensei em desistir, mas como dizem por aí “quando pensar em desistir, descanse”. E, assim, fiz, optando por me agarrar ao que me motiva diariamente: transformar sonhos em realidade.

E, para esse sonho se tornar realidade muitas pessoas contribuíram, direta e indiretamente, então deixo aqui registrada a minha gratidão.

A UFRRJ, ao PPGEDUC e a CAPES (por meio da concessão da bolsa) por possibilitar vivenciar essa experiência tão extraordinária que é o doutorado.

Aos professores Doutores Clézio dos Santos e Nielson Barbosa e as professoras Doutoradas Fabiana de Moura e Maria Aparecida que, gentilmente, aceitaram compor a banca examinadora desse trabalho e pelo tempo despendido para a leitura do texto, sei que suas análises muito têm para engrandecer e enriquecer a tese.

Agradeço professora Patrícia a qual tenho a honra de ser minha orientadora. Meus mais sinceros agradecimentos por todo apoio. Aprender com a senhora é um privilégio. Obrigada por cada conversa, troca e vivência. Você é inspiração!

Agradeço aos meus amigos e familiares, especialmente ao meu marido, esse trabalho só existe pois você sempre acreditou em mim, mais do que eu mesma. Obrigada por não me deixar desistir. A minha mãe, a minha irmã, a minha avó, ao meu pai e as minhas afilhadas, mesmo sem entenderem muito bem o que é um doutorado vocês me incentivam a cada etapa. Vinicius, Simone, Taís, Damiana, Ricardo, Livia e Ana eu existo por vocês, obrigada por me ensinarem diariamente o que é o amor.

Agradeço a Deus e a toda a espiritualidade. A cada passo que dou sei que não estou sozinha, tem um mundo espiritual que me protege, cuida e zela. Aos/as meus/minhas guardiões/guardiãs todo meu respeito e gratidão.

A todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram nessa minha trajetória. Chegar aqui não é fácil, mas, tendo companhias faz o caminho ser mais tranquilo. E, nos outros muitos percursos da vida, espero continuar tendo companhias incentivadoras e inspiradoras.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

## RESUMO

CORDEIRO, Tatiane Oliveira de Assumpção. **Democratização dos saberes: a curricularização da extensão no ensino de História para uma formação de professores dialógica**. 2025. 149p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

Essa tese parte do desafio de pensar a curricularização da extensão a partir da utilização da metodologia colaborativa dos inventários participativos como forma de fortalecer e democratizar o ensino de História ao incorporar saberes que por vezes são invisibilizados. Além disso, defende-se que curricularizar a extensão é uma forma de renovação da formação de professores, tornando-a mais dialógica e socialmente referenciada. De tal forma o objetivo geral desse estudo é analisar como os inventários participativos podem contribuir para a curricularização da extensão no Ensino de História, promovendo a democratização dos saberes e a integração entre universidade, formação de professores e comunidade. Para tanto, esta pesquisa utilizou como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa, de observação participante e sob a perspectiva da história oral, servindo como instrumento de análise as atividades coletivas realizadas em sala de aula, na disciplina Ensino de História II, durante o semestre de 2023.2 e 2024.1, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Nova Iguaçu. Espera-se com esse estudo contribuir com a compreensão da importância da curricularização da extensão enquanto uma prática dialógica que favoreça a produção de conhecimento coletiva ao ressignificar o papel social da universidade contribuindo para a construção de um ensino de História que transforme. Essa pesquisa defende, portanto, que a curricularização da extensão contribui para uma formação de professores mais crítica, dialógica e democrática que ao utilizar-se de inventários participativos rompe-se com modelos tradicionais e hierárquicos de ensino, especialmente no ensino de História, favorecendo a democratização de saberes ao estimular a produção de conhecimento de maneira coletiva.

Palavras-chave: Inventários Participativos, Patrimônio Cultural, Ensino-Pesquisa-Extensão.

## ABSTRACT

CORDEIRO, Tatiane Oliveira de Assumpção. **Democratization of knowledge: the curricularization of extension in History teaching for dialogic teacher training.** 2025. 149 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2025.

This thesis is based on the challenge of considering the curricularization of extension courses using the collaborative methodology of participatory inventories as a way to strengthen and democratize the teaching of History by incorporating knowledge that is sometimes invisible. Furthermore, it is encouraged that curricularizing extension is a way of renewing teacher training, making it more dialogic and socially referenced. Thus, the general objective of this study is to analyze how participatory inventories can contribute to the curricularization of extension in History Teaching, promoting the democratization of knowledge and the integration between university, teacher training and community. To this end, this research will use qualitative research, participant observation and based on oral history as a methodological procedure, serving as an instrument of analysis of the collective activities carried out in the classroom, in the discipline Teaching History II, during the semester of 2023.2 and 2024.1, at the University Federal Rural of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu campus. This study is expected to contribute to the understanding of the importance of curricularizing extension as a dialogical practice that favors the production of collective knowledge by redefining the social role of the university, contributing to the construction of a transformative teaching of History. This research therefore argues that the curricularization of extension contributes to a more critical, dialogical and democratic teacher training that, by using participatory inventories, breaks with traditional and hierarchical teaching models, especially in the teaching of History, favoring the democratization of knowledge by stimulating the production of knowledge in a collective manner.

**Keywords:** Participatory inventories, Cultural heritage, Teaching-Research-Extension.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CES – Câmara de Ensino Superior

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FMI – Fundo Monetário Internacional

FORPROEX – Fórum de Pró Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

IM – Instituto Multidisciplinar

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCC – Projeto Curricular de Curso

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Introdução .....                                                                                                                          | 1   |
| 2. Ensino, Pesquisa e Extensão: universidade para quem? extensão para quem?.....                                                             | 12  |
| 2.1. Universidade dialógica: Novos sentidos a partir da extensão universitária .....                                                         | 32  |
| 3. Curricularização da extensão: articulação entre universidade, sociedade e formação.....                                                   | 42  |
| 3.1. Formação de professores e a curricularização da extensão: inventários participativos na democratização do patrimônio e da educação..... | 57  |
| 4. Formação plural: Ensino de História e Patrimônio Cultural na curricularização da extensão.....                                            | 69  |
| 4.1. Inventários Participativos: por uma curricularização da extensão dialógica e participativa .....                                        | 91  |
| 5. Conclusão.....                                                                                                                            | 115 |
| 6. Referências Bibliográficas.....                                                                                                           | 123 |
| 7. Anexos.....                                                                                                                               | 134 |

## 1. Introdução

“Nascer não basta. É para renascer que nascemos.” (Pablo Neruda). É com essa citação de Neruda que início a escrita da introdução dessa tese e, que é ao mesmo tempo, o contar de uma trajetória que se transforma e renasce diariamente e que compõem a narrativa de quem sou. E, nesse processo de construção, desconstrução e renascimento, me pego pensando nas escolhas e nas renúncias feitas até esse momento de escrita da tese. Então, peço licença para introduzir essa pesquisa apresentando meu percurso como pesquisadora, optei por fazer isso entrelaçando com minha trajetória pessoal, pois compreendo que tudo isso forma quem eu sou, o meu lugar de fala e as minhas escolhas.

Voltar no tempo não deveria ser tarefa difícil para uma historiadora. Mas, os fios da memória afetiva às vezes se emaranham. Produzir laços nem sempre é fácil...

Nasci e cresci na Baixada Fluminense. E, isso tem tudo a ver com as escolhas para essa tese. Mais especificamente nasci no município de São João de Meriti, mas, fui criada no município de Nova Iguaçu que é onde moro desde então. A região da Baixada Fluminense que tanto me instiga, marcada por singularidades e subjetividades. Ah, e não posso deixar de comentar: marcada por preconceitos e estigmas sociais. É por isso que eu costumo dizer que a Baixada é lugar de muitas memórias, histórias, identidades e patrimônios. E, ao mesmo tempo, também é lugar do silêncio, do esquecimento, da invisibilidade, e, ainda assim, ou por causa disso, lugar de luta, de resistência e de mobilização. Não à toa escolher a Baixada como recorte territorial para a construção dessa tese tem tanta relevância. As práticas culturais e os movimentos sociais fazem dessa uma região tão potente, forte, inspiradora e viva.

Sou a filha caçula da Simone e do Ricardo. Minha avó materna, Damiana, foi quem criou a mim e minha irmã mais velha, a Taís. A minha vó teve pouco acesso à educação formal, a vida foi a sua principal escola e, por isso ela acreditava que com educação teríamos uma vida melhor (financeiramente, falando), dizia que para sermos alguém na vida deveríamos estudar.

Até a antiga quinta série – hoje, sexto ano – estudei numa escola da rede privada. É importante registrar que foi nessa série que tive o primeiro contato com a pesquisa sobre

a Baixada Fluminense e compreendi (ainda que de forma superficial) porque as pessoas chamavam Nova Iguaçu de cidade perfume<sup>1</sup>.

Nos anos seguintes estudei em duas escolas da rede pública estadual, uma em Nova Iguaçu e outra em Belford Roxo, até concluir o ensino médio. E, foi então que me deparei com outra realidade, passei a perceber a importância dos investimentos na educação e na valorização dos professores. É importante registrar que eu reconheço meu lugar, reconheço os privilégios que tive/tenho durante minha trajetória, sou branca e isso já diz muito.

Em 2013 passei para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar, campus Nova Iguaçu, para cursar Licenciatura em História, estava realizando um sonho que nem sabia ter. Me lembro de quando era criança passar em frente ao campus de Seropédica e desejar estudar ali, mesmo sem saber porque, mesmo sem saber qual curso, somente por querer estar numa universidade, num curso superior, talvez fosse porque havia internalizado o que minha vó dizia: eu precisava ser alguém na vida. E achava que a universidade era o caminho para isso se concretizar.

História sempre foi minha matéria preferida na escola. Cogitei fazer Direito era um curso mais “renomado”, “importante”, assim, eu “seria alguém na vida”. Só que minha nota de corte no SISU não era alta o suficiente para conseguir (sorte a minha). Decidi então por História. Saiu a primeira lista de classificação meu nome não estava. Frustração. Saiu a segunda, a terceira e nada. Apenas na quarta (e última) lista meu nome estava lá, me lembro como se fosse ontem da felicidade que senti. A emoção de entrar pela primeira vez numa universidade, conhecer o auditório Gustavão, em Seropédica, foi lá que realizei minha matrícula... um sonho estava começando.

Eu gosto de falar que existe uma Tatiane antes da graduação e uma depois dela. Entrar para universidade foi uma das experiências mais incríveis e enriquecedoras que me aconteceram. A partir dali que me redescobri e continuo me redescobrimo, aí eu entendi o que Pablo Neruda quis dizer, nascer, realmente, não bastava.

Fazer a graduação ampliou minha visão de mundo, passei a vê a vida por outras perspectivas. Me tornei mais humana. Compreendi como as relações de poder demarcam

---

<sup>1</sup> Nova Iguaçu ficou conhecida como a cidade perfume pois por volta de 1920 a 1940 o cultivo da laranja era a principal atividade econômica da região. As laranjas exalavam cheiro que no imaginário social as pessoas os associaram a um perfume.

toda a sociedade, como o machismo, a misoginia, o preconceito, o racismo, o patriarcado, a homofobia e tantas outras formas de discriminação e exclusão são tão presentes na sociedade. Me vi assim. Reconheci falas e atitudes minhas, de familiares e amigos que antes não me incomodavam dado o grau de naturalização com certos ‘padrões’.

Sentia a necessidade de fazer valer a pena cada momento que vivia na graduação, apesar de muitas vezes sentir que ali não era meu lugar. Já cedo percebi que o meio acadêmico não era tão simples, as falas intelectualizadas, muitas das vezes, não ultrapassavam os muros da universidade.... Ao mesmo tempo entendia a necessidade a importância de que aquele espaço fosse ocupado por tantas outras pessoas; que muitas outras pessoas também deveriam ter a oportunidade de vivenciar a universidade. Quem diria que anos depois, faria uma tese problematizando essa concepção de universidade elitista, pensando a curricularização da extensão como forma de romper com as barreiras (in)visíveis que separam o povo da universidade.

Assim, fui compreendendo qual deveria ser o meu fazer enquanto futura professora. E, foi por isso que me inscrevi para o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Essa oportunidade veio quando estava no 4º período da graduação e, foi, sem dúvidas, a melhor escolha. Enquanto muitos queriam a pesquisa, eu precisava vivenciar o ‘chão’ da escola, agora com outro olhar. Eu precisava do ensino. Precisava dessa experiência.

Na medida em que se estreitavam os vínculos com o PIBID, no Colégio Estadual Dom Adriano Hipólito, localizado no município de Nova Iguaçu, através de pesquisas e estudos sobre a História da Baixada Fluminense, pude observar que muitos alunos do ensino básico pouco conheciam sobre a História do município e da região, onde muitos nasceram, foram criados – e, na realidade, quase nunca tinham saído da Baixada Fluminense.

Essa situação demonstra que não estando presente na História dita oficial, a história da região da Baixada Fluminense não era apresentada para aqueles alunos, ainda que fosse de maneira transversal ou extracurricular. A começar pelo próprio nome da escola, nenhum dos alunos que participavam do PIBID sabiam quem era o homem que dava nome a escola, apesar de toda a importância da atuação do bispo na Baixada Fluminense na luta contra a ditadura civil-militar.

A desigualdade social marcadamente presente na Baixada Fluminense por vezes faz com que os moradores da região não se reconheçam enquanto sujeitos históricos, enquanto sujeitos que têm direito a memória e a história, não reconhecendo a importância da região e de suas histórias.

Nas relações de poder que constituem nossa sociedade, a imagem e os discursos produzidos sobre a Baixada Fluminense retratavam como o lugar da falta: a falta de educação, de saúde, de segurança, de lazer, de saneamento, de moradia, de cultura, enfim, a falta de direitos básicos para uma vida com dignidade. Pude perceber com aqueles jovens alunos que por não conhecerem a História da Baixada Fluminense as memórias sobre eram rasas e superficiais, o sentimento de pertencimento e identificação quase não existiam.

Sabemos que a memória envolve relações e disputas sociais, constrói-se e disputa-se quais memórias devem ser lembradas e quais esquecidas. Assim como ressalta Mario Chagas (2020):

Pela encruzilhada da memória passam a memória e o esquecimento, é impossível separá-los. Onde há memória, há esquecimento. Toda e qualquer política de memória, é política de esquecimento. Passam pelo mesmo caminho o coletivo e o individual. Há uma dimensão coletiva da memória, assim como há uma dimensão individual. Além disso, mesmo que a memória seja social é o indivíduo que lembra. Pela encruzilhada da memória passam a identidade e a diferença, a permanência e a mudança. Os processos indenitários implicam práticas que levem em conta as diferenças; assim como a percepção de mudança depende da noção de permanência. (p.36)

Toda essa situação em muito me incomodou, ainda mais quando me reconheci naqueles alunos, logo eu, que me achava ‘cria da Baixada’, pouco conhecia a História do meu lugar. Foi assim que percebi que uma Universidade Pública Federal em muito poderia contribuir para modificar essa situação. O PIBID contribuía para a aproximação pesquisa-ensino-extensão, favorecendo para que a pesquisa acadêmica fosse além dos muros da Universidade.

Ao mesmo tempo também fazia as disciplinas Ensino de História I e II nas quais os debates em aula e as apresentações dos projetos pedagógicos em suas temáticas possibilitavam um diálogo com a história da Baixada. Olha aí, mais uma vez, quem diria que anos depois faria uma tese tendo como material de análise a disciplina Ensino de História II.

E, justamente nessas disciplinas, a partir do conhecimento sobre o grupo de pesquisa A cor da Baixada e também sobre o Museu Vivo do São Bento que compreendi que há muito tempo, grupos e movimentos sociais, se articulavam em prol da pesquisa e divulgação sobre a região a partir de temáticas como memória, cultura, identidade, patrimônio cultural, religião, história e educação. Foi, dessa forma, que meus interesses acadêmicos direcionaram-se, pouco a pouco, para o campo do patrimônio cultural, ao entender que esse campo, na sua interdisciplinaridade, contribuía para o conhecimento e valorização da história e da memória da Baixada Fluminense, questões tão caras<sup>2</sup> para a região.

Tendo o Museu Vivo do São Bento como objeto de estudo articulando as temáticas de pesquisa que tanto me interessam: memória, história, cultura e patrimônio. E, dialogando, é óbvio, com a Baixada Fluminense, o pequeno ensaio monográfico<sup>3</sup> fora concluído, enunciando, o Museu Vivo do São Bento e suas ações voltadas para a Educação Patrimonial, como um lugar expoente de (re)conhecimento da história e memória da Baixada, contribuindo para a constituição de elementos identitários e vínculos de pertencimento.

Como toda pesquisa, a monografia também abriu novos horizontes a serem explorados e potencializados. E, assim, durante a experiência de pesquisa que desenvolvi junto ao Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS-UFRRJ), por ocasião do Mestrado<sup>4</sup>, voltei-me novamente para o estudo do Museu Vivo do São Bento, só que a partir da ótica da museologia social da qual o Museu tem por práxis, como forma de valorizar e potencializar a educação, a cultura, a memória e o patrimônio. Enunciando, dessa forma, os campos do patrimônio cultural, da museologia social, da educação e da memória como construções sociais e, portanto, campos de disputas, que podem e devem usadas como ferramentas inclusivas e democráticas a serem utilizadas e apropriadas a serviço da justiça social e da dignidade humana.

---

<sup>2</sup> O termo caras é utilizado no sentido de que a história e a memória da Baixada Fluminense não são (re)conhecidas e valorizadas. Apesar do crescente interesse e pesquisas sobre, ainda é incipiente, marcado por preconceitos e estigmas.

<sup>3</sup> A monografia intitulada “A experimentação da perspectiva do patrimônio cultural e a noção da educação patrimonial através das experiências e vivências do Museu Vivo do São Bento” foi apresentada em 2016 no Curso de Licenciatura Plena em História da UFRRJ-IM.

<sup>4</sup> A dissertação defendida no PPGPACS-UFRRJ em 2019 é intitulada: “‘Seu lugar é no Museu!’ A atuação do Museu Vivo do São Bento na construção de sentidos sobre o patrimônio da Baixada Fluminense.”

Após uma pausa (a princípio planejada e desejada, posteriormente forçada, devido a pandemia da Covid-19) decidi voltar a pesquisar. Fazer um doutorado era um sonho distante de ser realizado, contudo, um programa de pós-graduação em educação voltado para a região da Baixada Fluminense era a oportunidade ideal para a escrita das minhas inquietações. No doutorado queria pensar as possibilidades e potências da relação entre educação e patrimônio. O projeto de pesquisa foi aprovado, mas ao decorrer do tempo compreendi a necessidade de reajustes. Sempre em diálogo com a minha orientadora decidimos que a pesquisa seria melhor desenvolvida atrelando o patrimônio cultural no ensino de História na formação de professores a partir da extensão universitária.

E, com isso, tendo em vista a emergência de curricularizar a extensão, voltamos a nossa pesquisa para a extensão e seu processo de curricularização, analisando o caso da UFRRJ, a partir da disciplina Ensino de História II, considerando que a curricularização da extensão é um processo formativo e formador e, portanto, reconhecemos a importância de incentivar uma formação de professores comprometida com as demandas sociais e a necessidade de desenvolver um ensino de História preocupado com as questões do tempo presente esse trabalho articulará com a concepção de inventário participativo como forma de integrar tais pontos.

E, assim essa pesquisa volta-se para o estudo da curricularização da extensão a partir da utilização e produção de inventários participativos para propor uma formação de professores, tendo em vista o ensino de História, que dialogue com as demandas sociais, os contextos contemporâneos e os desafios do tempo presente.

Nesse sentido, em diálogo com o campo do patrimônio cultural, compreende-se que tanto o patrimônio quanto o inventário tem papel formativo e nas ações de curricularização da extensão isso é fundamental. Com isso, podem vir a serem utilizados enquanto produção de conhecimento em educação a partir de perspectivas críticas, reflexivas e dialógicas tendo em vista as reflexões decoloniais para o Ensino de História.

Para tanto, convém mencionar que esta pesquisa utilizará como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa, de observação participante e com base na história oral. Para isso, servirá como instrumento de análise as atividades coletivas realizadas em sala de aula, na disciplina Ensino de História II, durante o semestre de 2023.2 e 2024.1, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Nova Iguaçu, oferecida para os alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura em História – disciplina

obrigatória da grade curricular - e Pedagogia – disciplina ofertada de modo optativo (não obrigatório) na grade curricular.

A análise de dados da pesquisa utilizará a metodologia do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1979) que nos permite observar as nuances que revelam estruturas mais profundas na compreensão de processos sociais subjetivos, tendo em vista o pressuposto de que realidade está repleta de pequenos detalhes, o paradigma permite vê-la numa profundidade pouco costumeira, pois, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. (Ginzburg, 1979, p.77).

Nesse sentido é importante mencionar que ao curricularizar a extensão objetiva-se a democratização dos saberes e a escolha dessa metodologia ocorre justamente baseada na compreensão dessa concepção já que possibilita analisar como práticas extensionistas, de narrativas e experiências locais contribuem para uma formação docente mais dialógica, muitas vezes ignoradas pelas macroanálises curriculares.

Haja vista que Ginzburg contrapõe-se a métodos generalizantes e quantitativos e propõe uma análise contextual e interpretativa, portanto, utilizar-se de sua metodologia do paradigma indiciário é um importante movimento contra hegemônico, na medida em que a extensão, quando integrada ao ensino de história, pode ser lida como um indício de resistência à fragmentação disciplinar e à hierarquização dos saberes.

Além disso, a curricularização da extensão no ensino de história exige um olhar crítico sobre como os saberes são legitimados, e o paradigma indiciário nos ajuda a desvendar como conhecimentos ditos marginalizados podem revelar a construção de epistemologias mais plurais ao incluir pessoas, vozes, saberes, vivências, práticas e experiências que por vezes foram e são excluídos e/ou invisibilizados promovendo, assim, a construção de um ensino de história para além do currículo dito oficial que promova a conscientização dos sujeitos para uma formação docente tanto docente tanto discente seja plural, democrática e libertadora.

Assim, é possível registrar que, como toda análise metodológica, essa também, ao mesmo tempo em que abre possibilidades ricas para a investigação também apresenta desafios. Observar os indícios na disciplina ensino de História II e nos inventários participativos produzidos é uma tarefa árdua na medida em que a análise começa desde a

construção do planejamento e cronograma da disciplina na escolha das temáticas e da bibliografia que rompa e questione o currículo tradicional de História.

Ademais, os indícios também se fazem presentes nas apresentações dos alunos, nos debates e comentários levantados em sala de aula e, principalmente, nas escolhas das referências culturais a serem inventariadas. Um centro cultural, uma roda de rap, um terreiro de umbanda e o protagonismo feminino negro em diferentes perspectivas são espaços de saberes orais que não seguem formatos acadêmicos tradicionais. Observar tais práticas, saberes e depoimentos em indícios requer atenção e sensibilidade para não reduzi-las apenas a “curiosidades”, sem conexão com a crítica estrutural ao racismo e ao patriarcado, em vez de conhecimento válidos e formas de resistências e mobilização.

Os indícios observados nas análises dos inventários participativos nos permitem questionar a noção tradicional de "fonte histórica" ao mostrar que a história também se faz nas ruas, nos terreiros, em rodas de conversa, por exemplo. Assim, também demonstra como uma roda de rap ou um terreiro desafia a hierarquia de saberes na educação formal e como o protagonismo feminino negro na Baixada Fluminense questiona a noção eurocêntrica de história, além de revelar como a extensão universitária e o ensino de história podem ser espaços de disputa, onde esses indícios são reinscritos no currículo. Mapear esses indícios e conectá-los a uma crítica estrutural contribui para que a pesquisa tenha papel sociopolítico colaborando para a democratização real dos saberes.

Compreende-se, portanto que, a metodologia proposta por Ginzburg nos ofereceu ferramentas conceituais para pensarmos acerca da desnaturalização do currículo tradicional, evidenciando como a extensão universitária – muitas vezes tratada como atividade secundária – pode ser inserida no ensino de História como um processo de construção dialógica do conhecimento tendo em vista uma formação docente plural.

Também é importante ressaltar no que se refere aos aspectos éticos, em se tratando de uma pesquisa em educação e que envolve seres humanos, a ética e a transparência na pesquisa devem ser pontos centrais para a continuidade e prosseguimento. Com base na Resolução 510/2016, a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, bem como a integridade na pesquisa e a honestidade na coleta e análise de dados.

A submissão desse projeto ao comitê de ética da Plataforma Brasil<sup>5</sup> é de grande relevância ao compreendermos que a pesquisa em educação diz respeito à dignidade humana e, inclusive na proteção e na relação que é estabelecida com os sujeitos participantes e com o próprio pesquisador. Os aspectos éticos na pesquisa envolvem não apenas a honestidade acadêmica, mas na nossa própria postura ética enquanto seres humanos.

Passo agora a descrever, em linhas gerais, o percurso desse trabalho de pesquisa. A segunda seção (primeiro capítulo) dessa tese intitulada ‘Ensino, Pesquisa e Extensão: universidade para quem? extensão para quê?’ discute sobre o tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão - e questiona a quem a universidade realmente serve contrastando as tensões entre sua função social e as demandas do mercado. Para isso é feita uma breve historicidade da universidade, desde sua constituição e definição, às transformações das concepções, revisitando os caminhos trilhados pelo Brasil no desenvolvimento de seu projeto de universidade.

Ademais a extensão universitária é posta em debate, reforçando a necessidade de ser desenvolvida como prática social e priorizando o desenvolvimento de metodologias participativas para envolver ativamente os sujeitos sociais, numa construção dialógica e participativa de conhecimento.

Dando prosseguimento a seção 2.1. intitulada ‘Universidade dialógica: Novos sentidos a partir da extensão universitária’ propõe uma reflexão crítica sobre o papel da extensão universitária como eixo central na redefinição da universidade e questiona os paradigmas tradicionais explorando como a extensão universitária pode contribuir para romper com uma visão pragmática, elitista e excludente que predomina no mundo acadêmico gerando novos sentidos para a relação entre universidade e sociedade.

Com isso traz críticas ao modelo tradicional de extensão reduzindo-a a projetos pontuais ou assistencialistas, sem integração efetiva com o ensino e a pesquisa. Ressalta a importância de desenvolvimento da extensão universitária a partir de práticas dialógicas entre universidade-comunidade. Outrossim, destaca que a integração curricular da

---

<sup>5</sup> Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE 72864423.1.0000.0311

extensão contribui para romper com a fragmentação do tripé universitário, além de impulsionar uma universidade mais democrática e socialmente referenciada.

Nesse diálogo com a extensão universitária a seção 3 intitulada ‘Curricularização da extensão: articulação entre universidade, sociedade e formação’ procura analisar como a institucionalização, a partir da creditação curricular, fortalece a extensão universitária. O capítulo analisa o processo de curricularização da extensão no ensino superior, examinando como a integração obrigatória de atividades extensionistas nos currículos pode transformar a relação entre universidade e sociedade. Destaca-se seu impacto na formação acadêmica e no compromisso social das universidades, a partir da análise do processo de curricularização da extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Com isso o tópico 3.1 ‘Formação de professores e a curricularização da extensão: inventários participativos na democratização do patrimônio e da educação’ explora que a curricularização da extensão na formação de professores, quando aliada a metodologias participativas, como os inventários, pode contribuir para descentralizar o conhecimento patrimonial, tornando-o mais inclusivo, além de formar educadores críticos, capazes de trabalhar com a diversidade cultural em sala de aula.

A experiência dos inventários participativos ilustra como a extensão pode ser um laboratório vivo para a construção de uma educação antirracista, decolonial e democrática. Além de possibilitar uma formação mais contextualizada e reflexiva, articulando teoria e prática a partir de epistemologias plurais.

Já a seção 4 traz como pauta a ‘Formação continuada: Ensino de História e Patrimônio Cultural na curricularização da extensão’ a partir da análise das turmas de ensino de História II (2023.2 e 2024.1) da UFRRJ/IM. Para tanto, defende a extensão como eixo estruturante na formação continuada e pensa as potencialidades do patrimônio cultural como ferramenta pedagógica para um ensino de História mais crítico e significativo.

Por fim, a seção 4.1. com o título de ‘Inventários Participativos: por uma curricularização da extensão dialógica e participativa’ traz a análise dos inventários participativos produzidos pelas turmas. O capítulo ressalta que a utilização de inventários

participativos contribui para o desenvolvimento de uma curricularização da extensão verdadeiramente dialógica e participativa, tendo potência transformadora ao promover uma relação mais democrática entre universidade e sociedade.

Destaca ainda que, curricularizar a extensão promovendo a produção de inventários participativos e utilizando a temática do patrimônio cultural no ensino de História é um passo fundamental para o enfrentamento coletivo às discriminações, para descolonizar narrativas hegemônicas e construir uma universidade que realmente esteja de portas abertas para receber as comunidades e suas diversidades e um ensino de História que seja para a vida.

Na análise dos inventários produzidos eu pude lembrar quando minha avó dizia que para ser alguém na vida precisava estudar. Na verdade, todas as pessoas envolvidas nas referências culturais inventariadas me ensinaram além: para ser alguém na vida é preciso pouco, só é preciso coragem. E isso elas têm de sobra. Não é o estudo que te faz ser alguém na vida, é a coragem. Elas já são alguém na vida, sempre foram e sempre souberam disso, desde quando ousam sonhar, quando ousam não desistir, quando ousam resistir, quando ousam enfrentar aqueles que as querem silenciar, quando simplesmente ousam serem quem são. Permitir essa compreensão é o que torna essa pesquisa ainda mais enriquecedora.

## 2. Ensino, Pesquisa e Extensão: Universidade para quem? Extensão para quê?

“O que dá grandeza as universidades não é o que se faz dentro delas.  
É o que se faz com o que elas produzem.”  
(Florestan Fernandes)

Universidade: “qualidade do que universal; totalidade, universalidade” e, ainda, “instituição de nível superior, responsável por ensino e pesquisa, constituída de várias faculdades que preparam os alunos em diversas áreas profissionais, conferindo-lhes diploma em nível de graduação.”<sup>6</sup> Esses são os significados da palavra universidade de acordo com o dicionário online Michaelis, observa-se que essas definições não abrangem a integralidade da universidade, haja vista a maneira rasa como é definida, sem mencionar a extensão e seu impacto social, por exemplo. Além disso, faz-se necessário conceber a historicidade da universidade para compreendermos a relevância e a inserção da instituição na realidade social atual. De acordo com Castanho (2024),

A universidade surgiu na Europa nos séculos XI e XII. Essa universidade medieval resultou de um processo de encasulamento protetor dos corpos docente e discente, ora de um, ora de outro, por vezes de ambos, diante de poderes externos, nomeadamente a Igreja e o Estado e, muito particularmente, a primeira. (p. 18)

Em seu sentido denotativo, tais definições nos possibilitam pensar que a universidade pode apresentar diversas concepções seja no seu significado, na sua representatividade e mesmo no imaginário social. Há, contudo, um distanciamento e um não reconhecimento de fato sobre sua função social. Haja vista que,

Nos dias de hoje, o próprio sentido da existência da universidade já não parece tão claro, podendo-se perceber que, além das críticas oriundas de setores especializados, uma espécie de questionamento generalizado, difuso em todo o corpo social, se faz cada vez mais presente e explícito. (Severino, 2002, p. 117)

Ressalte-se que a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu artigo 207 define que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Os princípios da autonomia e da indissociabilidade mencionados

---

<sup>6</sup> Vê em <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=universidade>> último acesso em 24 de jan de 2025

no referido artigo constitucional tornam-se questionáveis na medida em que são postos a dúvida pela sociedade atual, demonstrando, com isso, a crise da universidade sob diferentes vieses: conjuntural, política, estrutural, intelectual e ideológica (Ribeiro, 1968), ressaltando também que por ser uma instituição social não está isenta de crises, principalmente numa sociedade que se transforma tão rapidamente como a nossa no século XXI.

Desde a sua constituição a universidade é marcada por ser uma instituição que se modifica a medida em que a sociedade também se transforma, haja vista que não está isolada, e, não se pretende estar tendo em vista todo contexto político, econômico e social que a compõe, observa-se que,

A universidade, ao longo dos anos, esteve sempre confrontada ao seu entorno social, ao “lá fora”, à “sociedade inclusiva”, a “comunidade externa”. Em nenhum momento, nem mesmo na plácida Idade Média, quando nasceu, ela pôde considerar-se uma *turris eburnea*, uma torre de marfim enclausurada. (Castanho, 2000, p. 13)

Nessa perspectiva compreende-se que as transformações na concepção da universidade designam ao entendimento de sua própria estrutura, organização e funcionamento. Assim, é importante constar que

universidade designava corporação e se empregava não apenas para a sociedade dos mestres, mas igualmente para outras associações profissionais. Por sua vez, a universidade compunha-se de certo número de faculdades. O que era uma faculdade? Inicialmente, o termo não era designativo de uma unidade administrativa, mas de um ramo de estudos ou mesmo de uma disciplina. Aquilo que hoje designamos como uma disciplina, filosofia, por exemplo, ou como um curso, curso de filosofia, por exemplo, designava-se com a palavra latina *facultas*. Com o tempo, a faculdade deixou de ser a disciplina estudada e passou a ser a unidade onde se estudava essa disciplina. (Castanho, 2000, p. 20)

Conforme resalta Araújo (1987) é complexo estabelecer um conceito de universidade já que em seu sentido moderno é permeado de especificidades, mas, que ao mesmo tempo, apresenta parâmetros comuns e é isso que a faz com que seja uma instituição de relevância vital para uma sociedade o que possibilita formular algumas definições, dentre elas:

As universidades são organizações dedicadas a possibilitar o avanço do saber e do saber-fazer. Ensinam, formam e avaliam o desempenho dos estudantes em variados campos intelectuais, científicos e profissionais. As atividades intelectuais no âmbito das universidades definem os níveis de competência mais elevados nos respectivos campos através da pesquisa básica e da pesquisa aplicada ou da aplicação tecnológica da

ciência, níveis estes reconhecidos pela própria comunidade científica e pelas sociedades das quais esta comunidade é parte (Araújo, 1987, p. 22)

A partir da complexidade do sentido, o papel e a importância da universidade faz-se necessário revisitar, ainda que de maneira breve, os caminhos trilhados pelo Brasil no desenvolvimento de seu projeto de universidade. A constituição da Universidade enquanto instituição é importante pois é também reflexo da sociedade na qual se insere, sua trajetória, bem como suas mudanças inserem num contexto macro da sociedade que se alteram conforme panorama político, econômico e ideológico vigentes.

A concepção de universidade no Brasil é influenciada, em diferentes momentos, por três tendências estrangeiras: francesa, alemã e norte-americana. A influência francesa (napoleônica) relaciona-se a concepção do ensino superior voltado para a profissionalização, com dissociação entre ensino e pesquisa. A influência alemã, a partir da década de 30, acontece como uma crítica a francesa e o incentivo ao ‘livre pensar’, a pesquisa e a influência em questões políticas, além da relativa autonomia universitária. E, por fim, a influência norte-americana que se volta a questão da profissionalização intensificada no pós Segunda Guerra Mundial, tendo maior intervenção no Brasil com a Reforma Universitária de 1968, que vai desde a expansão do ensino superior até a criação da carreira docente. (Brito; Cunha, 2009).

Contudo, convém mencionar que antes de percorrer esse caminho, o Brasil percorreu o caminho contrário ao praticado por outros países, percorreu o caminho da negação e do não investimento em universidades. Isso porque enquanto colônia de Portugal não existia autonomia, dependia-se das ordens da corte portuguesa, nesse momento a influência a ser seguida era a da metrópole. Tal situação configura que no Brasil,

O ensino superior brasileiro constituiu um acontecimento tardio, quando comparado com os do contexto europeu e latino-americano. As primeiras universidades na América Latina foram criadas nos séculos XVI e XVII, quando já existiam várias universidades na Europa. (Neves; Martins, 2016, p. 98)

É importante destacar que essa relação metrópole-colônia de Portugal-Brasil contribuiu para um significativo atraso na implementação das universidades brasileiras de acordo com Cunha (2000): “diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil.” (p. 152).

Dentre outros aspectos, tal proibição relacionava-se também na possibilidade de as universidades contribuírem e incentivarem movimentos de independência no Brasil principalmente num contexto de fortalecimento do iluminismo, como já acontecia em outras regiões do continente americano (Cunha, 2000). Esse receio decorria do modelo político-econômico, absolutismo e mercantilismo, no qual a exploração portuguesa sobre o Brasil prevalecia, por isso,

essa afirmação aponta uma diferenciação profunda de olhares sobre o papel da universidade para o desenvolvimento social/histórico/político de um país – enquanto para países de colonização hispânica, a universidade tinha como papel ajudar no processo de legitimação de uma nova cultura, o Brasil – colonizado por portugueses – percebe na universidade uma forma de ameaça ao processo de exploração. (Brito; Cunha, 2009, p. 48).

Convém acrescentar ainda, que com a transferência da sede do poder metropolitano de Portugal para o Brasil a partir de 1808 diversos posicionamentos em relação ao ensino superior foram adotados, o ensino desenvolveu-se principalmente a partir das faculdades e cátedras, principalmente em cursos profissionalizantes de direito, medicina e engenharia. Durante o período imperial a concepção para uma formação superior encontrava divergências e resistências para que ocorresse de fato uma implementação de universidades brasileiras. Para Brito e Cunha (2009)

a necessidade de se ter estudos superiores no Brasil teve inicialmente uma intenção bem fechada e aristocrática. Se isso por um lado denunciou as verdadeiras intenções políticas da época a respeito da presença/ausência de Universidade no Brasil, por outro, confluuiu para o fortalecimento do movimento provocado por pensadores liberais a respeito da necessidade de se fazer presente o espaço universitário brasileiro como forma de organização política e intelectual num país que crescia rumo à democracia. (p. 49)

Com a implementação da República no Brasil o sistema educacional passou por reformas ocorrendo uma expansão do acesso ao ensino superior, bem como no aumento das faculdades, isso porque a procura pela educação como forma de se conseguir melhores condições de vida tornou-se fundamental para alguns trabalhadores que almejavam uma vida melhor – prestígio, dinheiro, emprego - para seus filhos. (Cunha, 2000).

É possível observar que já nessa época o ensino superior era visto como meio de ascensão social, uma herança e, não somente em seu sentido econômico, para uns e para outros, o ensino superior é compreendido um mantenedor do status e poder. Aqueles que conseguem adentrar no ensino superior acabam por adquirir e (com)partilhar do capital

cultural que é valorizado em nossa sociedade e com isso as desigualdades são reforçadas, haja vista que, “a cultura considerada legítima e transmitida pelo sistema de ensino é, na verdade, o arbitrário cultural dominante” (Resende, 2017, p. 327).

Ao longo da República diversas reformas educacionais foram implementadas. A primeira faculdade do Brasil foi criada em 1909 em Manaus<sup>7</sup>. Nos anos seguintes outras universidades são criadas, nos Estados de São Paulo e Paraná, contudo essas instituições também não se consolidam devido à falta de apoio político e financeiro, sendo, portanto, fechadas. De acordo com Cunha (2000)

A primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o status de universidade - a Universidade do Rio de Janeiro - foi criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional, cinco anos antes. (p. 162)

Nos anos seguintes as reformas continuaram, destaca-se a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 no qual definia a organização e a centralização político-administrativa a partir do Ministério da Educação. Com o enfraquecimento do Estado Novo de Vargas, inicia-se a chamada fase da modernização das universidades no Brasil, principalmente nos anos 50 e 60, fortalecendo-se com o chamado processo de federalização das faculdades então existentes, possibilitando a ampliação e expansão do número de universidades no país.

A expansão do público para ingresso aos cursos de formação superior foi consequência da ampliação do ensino secundário e a federalização de instituições privadas e estaduais que ora existiam de forma isolada, tornando-se a saída para o aumento do número de Universidades no país, bem como para o aumento de suas vagas. (Brito; Cunha, 2009, p. 54)

Nessa fase a pesquisa e a pós-graduação tornaram-se elementos fundamentais no projeto de reforma universitária que se desenvolvia, a partir da atuação do movimento estudantil, tendo em vista a democratização das universidades, para a superação da estrutura colonial, elitista e excludente, para tanto, era necessário que as universidades tivessem sua autonomia assegurada, além de uma reforma dentro da própria instituição

---

<sup>7</sup> Criada por grupos de iniciativa privada, a Universidade de Manaus oferecia cursos de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e Engenharia, contudo, a instituição chegou ao fim em 1926 e, sendo posteriormente incorporada a Universidade Federal do Amazonas em 1962. (Cunha, 2000)

que iria desde o processo de reeleição de reitores até maior participação de docentes e discentes em comissões e conselhos.

Por mais contraditório que pareça, devido ao seu caráter repressivo, autoritário e opressor, é a partir da década de 1960, com a implementação da ditadura militar no Brasil, que o processo, ainda que tardio, de formação da universidade brasileira teve um maior impulso (Santos, 2000), devido ao processo de reorganização do ensino superior e da própria docência, com isso,

A reforma do ensino empreendida em 1968 nos marcos das Leis 5.540 e 5.539 (Estatuto do Magistério Superior Federal), bem como dos documentos legais que as antecederam, propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos. (Santos, 2000, p. 178).

Apesar desse impulso, o aparato repressivo do Estado logo tratou de controlar, reprimir e perseguir docentes, discentes e a própria instituição universitária. Professores com aposentadoria compulsória, interventores ocupando o cargo de reitores, a autonomia política-administrativa, bem como os programas e currículos tornaram-se limitadas e a atuação do movimento estudantil ficou sob o jugo do controle policial

não conseguindo o regime militar alcançar imediatamente o seu objetivo de “reestabelecer a ordem e a tranquilidade entre os estudantes” através de uma política educacional, teve que apelar para medidas repressivas como foi o caso do Decreto-Lei 477, que proibia qualquer participação política dos estudantes. O jubilamento foi outra medida disciplinar que se compunha com o Decreto-Lei 477. (Gadotti, 2003, p. 116).

O aparente impulso na formação da universidade convencionou com que o Conselho Federal de Educação aproximasse de dirigentes de instituições privadas favorecendo, com isso, os estabelecimentos privados. Ao mesmo tempo em que ocorriam as intervenções policiais nas universidades, ocorria também o incentivo a pós-graduação com o fomento de docentes-pesquisadores, os programas de pós-graduação foram incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visava-se, assim,

1) formar professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da formação adequada de pesquisadores; 3) assegurar a formação de quadros intelectuais do mais alto padrão para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (Santos, 2000, p. 185)

Além disso, a perspectiva de docente-pesquisador foi reafirmada a partir da prerrogativa da Lei 5.540/68 que previa a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e, fomentava-se também a perspectiva da extensão universitária, perspectiva essa associada muito mais a uma concepção de assistencialismo ou mesmo de caridade, bem diferente da concepção que temos hoje da extensão. Conforme artigo 40º da referida lei,

as instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento (Brasil, 1968)

Na década de 1980 com as mudanças políticas e econômicas se intensificando no país, a ditadura militar brasileira enfraquece, inicia-se o período de reabertura política com a redemocratização e, nesse contexto, as universidades participam ativamente do movimento de retorno da democracia no Brasil.

Observa-se que no período de redemocratização do país as universidades retomam sua autonomia e desempenham papel preponderante no contexto político-social da década de 1980. Com a elaboração da Constituição Federal de 1988, as universidades passam a obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão<sup>8</sup>, haja vista que,

No seio da luta pela redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais, foi reelaborada a concepção de Universidade Pública, redefinidas as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e questionada a visão assistencialista das ações extensionistas. A partir de então, 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. (Forproex, 2012, p. 7)

No decorrer dos anos 1990 com o fortalecimento do neoliberalismo as universidades brasileiras passam a receber essa influência, principalmente a partir da atuação de instituições financeiras internacionais como o FMI e o Banco Mundial. Assim, é possível observar que “o campo do ensino superior brasileiro destaca-se por duas características principais: a privatização e a fragmentação institucional” (Cunha, 2000, p. 151).

---

<sup>8</sup> Artigo 207 da CF 1988

Nessa perspectiva o Estado assume uma política neoliberal em relação a educação, entendendo-a enquanto mercadoria, incentivado, sobretudo, com o crescente processo de privatizações do ensino superior. Castanho (2000) caracteriza essa fase da universidade como o modelo neoliberal-globalista-plurimodal:

a universidade, nesse contexto, é neoliberal, é globalista e é também plurimodal. Neoliberal porque se orienta não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado; porque se vê como um empreendimento como tanto outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública; porque sua administração deve atender antes aos requisitos da eficiência gerencial do que aos reclamos da participação política; porque não se vê mais como instituição que tem um compromisso para melhorar a vida social, deixando questões como essa ao livre jogo das forças do mercado; e, enfim, neoliberal porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. (Castanho, 2000, p.36)

Tal modelo de universidade faz parte de um projeto maior de reforma do Estado, num contexto de modernização e internacionalização, a universidade passa a atender as demandas e necessidades do mercado e, assim, complementa Castanho (2000):

ela é também globalista, porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é a cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na sua pauta; porque sua pesquisa já não é voltada para o homem concreto que vive nas suas cercanias, mas para a informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. Finalmente, a universidade deixa de ser universidade. Seu figurino já não é o de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora, a universidade passa a ser plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem. (p.36)

Foi no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que as ideias neoliberais encontram apoio para serem postas em prática, atrelando desenvolvimento econômico com o apoio da iniciativa privada, incluindo nesse bojo, a educação. Portanto, esse modelo foi fortemente introduzido no Brasil com a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9.394 de dezembro de 1996, que se mostrou comprometida com a agenda das instituições financeiras internacionais. Nesse sentido,

a doutrina neoliberal valendo-se da retórica da gestão democrática coloca sobre os alunos, professores e a comunidade escolar a responsabilidade do sucesso ou insucesso dos estabelecimentos públicos de ensino, uma vez que são autônomos, e o êxito escolar é

determinado por meio de avaliações em larga escala criando assim os rankings educacionais. (Freitas; Figueira, 2020, p. 13).

Destarte, a educação se modifica conforme as necessidades do período histórico em que se situa, as relações político-econômico moldam a estrutura educacional, assim também o é com a universidade brasileira no que tange as suas funções, as suas estruturas de poder e seu funcionamento.

Com base nesse viés tendo em vista que a educação é política<sup>9</sup>, e, portanto, que não há educação neutra (Freire, 1977), já que toda ação educativa implica princípios e valores de determinada visão de mundo e sociedade, evidencia-se a necessidade de desenvolver práticas educativas inclusivas, democráticas e dialógicas. Tal concepção também se refere as universidades na medida em que

Toda universidade é essencialmente política (não necessariamente politizada), isto é, toda universidade defende certos interesses, que numa sociedade de classes são os interesses da classe economicamente dominante. Em outras palavras: toda universidade é, no plano ideológico, o reflexo da política e da economia de uma sociedade dada. (Gadotti, 2003, p. 112)

Convém, portanto, refletir sobre a função da universidade, tendo em vista sua institucionalidade, hegemonia e legitimidade, abrangendo, também sua relação com a produção do conhecimento e com a sociedade, seu processo formativo, com impactos sociais, econômicos e culturais. De acordo com Chauí (2003),

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. (...) desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (p. 5)

Na atual realidade social em que vivemos compreende-se que a universidade possui função social importantíssima tendo compromisso com a sociedade e o bem comum, de enfrentamento das vulnerabilidades sociais e de combate a todas as formas de exclusão, desigualdades e discriminação, sendo um instrumento de mudança social com a integração da democracia, da justiça e dignidade social. (Forproex, 2012).

---

<sup>9</sup> O termo político da educação não se refere ao ideológico-partidário e, sim, as ações e intervenções na sociedade.

Sabe-se, no entanto, que numa sociedade marcadamente hierarquizada e desigual como a nossa, a educação funciona de maneira a colaborar para a manutenção e preservação dos privilégios da elite sobre os demais e, nesse sentido, a universidade enquadra-se enquanto um privilégio da elite e não como um direito social, haja vista que a população mais pobre acaba excluída desses espaços.

Na trajetória do estabelecimento das universidades no Brasil é possível observar que em diferentes períodos históricos, ao ter intervenção direta do contexto político e econômico, as universidades moldaram-se enquanto instituições reprodutoras das desigualdades existentes no país, ocorrendo uma naturalização da exclusão social existente, na medida em que somente os membros da elite, os privilegiados e os ditos superiores tinham acesso ao ensino superior.

Em vista disso faz-se necessário abordar as mudanças que contribuíram para alterar esse cenário. Assim, não podemos deixar de mencionar que durante o início dos anos 2000 houve um movimento de renovação e ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil com a ampliação da oferta de vagas por meio da expansão e interiorização das instituições de ensino superior federal através do Reuni<sup>10</sup> (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) durante o governo Lula<sup>11</sup> com previsão de conclusão em 2012, visando a expansão física, acadêmica e pedagógica das instituições federais de ensino superior, bem como redução das taxas de evasão, a ampliação da oferta de cursos noturnos, revisão da estrutura acadêmica com a reorganização dos cursos e atualização de metodologias e a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil<sup>12</sup>.

O Reuni é uma das ações que integravam o plano de desenvolvimento da educação e que objetivava a democratização do acesso ao ensino superior, política pública de acesso a universidade. Sabe-se que assim como qualquer outro programa é passível de críticas e com o Reuni não foi diferente: precarização do ensino e das condições de trabalho são alguns dos exemplos. Contudo, é importante elucidar que o objetivo aqui é evidenciar a

---

<sup>10</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

<sup>11</sup> A política pública educacional do Reuni foi implementada durante o primeiro mandato de governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, 2003 a 2006, tendo continuidade durante o segundo mandato de 2007 a 2010 e, posteriormente com sua sucessora a Presidenta Dilma Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores (PT) em seu primeiro mandato de 2010 a 2014.

<sup>12</sup> Conferir na íntegra outras diretrizes e metas estabelecidas pelo Reuni em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) (último acesso 27 de jun. de 2023.)

importância do referido programa no acesso ao ensino superior, principalmente em regiões interiorizadas e periféricas, ocorrendo mudanças que são perceptíveis desde o acesso ao ensino superior, no desenvolvimento da região, em transformações socioeconômicas e na expansão da cidadania, por exemplo. Sendo assim,

O Reuni (...) pode provocar um efeito de desconcentração das universidades federais das metrópoles para a periferia, caracterizada pelo aumento na oferta de graduação no interior e na faixa de fronteira do Brasil com outros países. (...) A criação de novas universidades federais pode ter forte impacto na mudança do território, caracterizada pela redução das assimetrias regionais e ampliação da inclusão social pela expansão quantitativa de instituições, vagas e campi. (Gumiero, 2022, p. 151).

Além do Reuni também podemos mencionar outra importante política pública sancionada em 2012, pela então presidente Dilma Rousseff, as ações afirmativas – lei de cotas<sup>13</sup> – que prevê a democratização do acesso ao ensino superior por meio da reserva de vagas com base em critérios econômicos e raciais seguindo os parâmetros estabelecidos na lei. É importante ressaltar que,

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (Júnior Feres, et al., 2018).

Nesse sentido, convém mencionar que as referidas políticas públicas são importantes avanços para a promoção da igualdade racial e mobilidade social no Brasil, haja vista todo o passado histórico do país com mais de 300 de anos escravidão deixa marcas ainda tão presentes em nossa sociedade: racismo, injúria racial, intolerância religiosa, são exemplos das práticas discriminatórias. Situação que reverbera também no contexto educacional, tendo em vista que a educação sempre foi o principal ativo da mobilidade social e, por isso, ela é um privilégio de alguns grupos – aqueles que detêm capital econômico, cultural e simbólico (Bourdieu, 1998) - e restrita a outros como negros, quilombolas, indígenas, trabalhadores, por exemplo.

---

<sup>13</sup> O decreto Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012 regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Contudo, nos últimos anos, após o Golpe de Estado<sup>14</sup> na presidenta Dilma Rousseff em 2016, financiado e apoiado por diversos setores políticos e empresariais, em favor do então vice-presidente da República Michel Temer, observamos um retrocesso em diversos setores da sociedade. Temer assumiu o cargo até a conclusão do mandato presidencial (2018) e implementou uma agenda neoliberal contra a classe trabalhadora, como ficou comprovado com a reforma Trabalhista<sup>15</sup> e a reforma da Previdência<sup>16</sup>. No contexto da educação, vivenciamos ataques recorrentes, principalmente com cortes orçamentários.

Nesse contexto, as universidades públicas federais foram alvos frequentes de ataques, direta e indiretamente, situação que se agravou ainda mais com a eleição do candidato Jair Messias Bolsonaro. Ocupando o mais alto cargo do executivo brasileiro, Bolsonaro em seu mandato (2019 a 2022) promoveu uma série de ataques as universidades federais que colocavam em risco a autonomia, hegemonia e legitimidade das instituições.

Com a disseminação de um discurso negacionista e ataques infundados a ciência e a pesquisa brasileira, Bolsonaro promoveu em seu governo um grande retrocesso político e social de desmonte das políticas públicas sociais. Em prol do avanço da agenda neoliberal e neofascista, em suas ações e práticas, bem como em seus discursos, Bolsonaro disseminava ódio, perseguição e censura as minorias sociais: negros, mulheres, comunidade LGBTQIA+, indígenas, quilombolas, moradores de favela e comunidades periféricas, pessoas com deficiências, idosos.

é notório que o Brasil experimenta hoje um recrudescimento do conservadorismo, do reacionarismo e do negacionismo em todo o seu espectro social. A vitória, em 2018, na eleição para a presidência da República, de um candidato – assumidamente defensor da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), que nega o caráter golpista de sua implementação, que inúmeras vezes usou a tribuna da Câmara dos Deputados (a casa do povo) para saudar reconhecidos torturadores que

---

<sup>14</sup> O impeachment sofrido por Dilma Rousseff em 2016 ocorreu sob a alegação de crime de responsabilidade, com base nas denominadas 'pedaladas fiscais' (violação de normas orçamentárias). Contudo, movimentos políticos e sociais já alertavam para a articulação política para viabilizar a aplicabilidade do golpe de Estado. Importante ressaltar que em fevereiro de 2022 o ministro do Supremo Tribunal Federal, STF, Luís Roberto Barroso afirmou que o real motivo para impeachment de Dilma foi a falta de apoio e sustentação político e não por crimes de responsabilidade ou corrupção. Sobre a afirmação de Barroso, vê em <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/02/4982430-barroso-admite-que-impeachment-de-dilma-ocorreu-por-motivacoes-politicas.html> (último acesso 27 de jun. de 2023.)

<sup>15</sup> Lei nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017.

<sup>16</sup> Proposta de Emenda à Constituição – PEC 287/2016.

atuavam no regime e debochar de suas vítimas, que mobilizou toda a sorte de fake-news para reabilitar uma pauta de costumes vinculada a preconceitos que expressam racismo, LGBTQIAP+fobia, misoginia, sexismo, machismo, patriarcalismo, dentre outros. (Martins, 2023, p. 54).

Na educação, em relação as universidades federais, os ataques e desmontes não se restringiam somente a cortes orçamentários, mas também eram recorrentes as perseguições ao ambiente acadêmico, aos professores, aos pesquisadores, aos cientistas, aos alunos, aos conhecimentos produzidos, as tecnologias e pesquisas desenvolvidas, enfim, a tudo o que as universidades representam a sociedade<sup>17</sup>.

Esse cenário de desmonte e retrocesso nas políticas sociais, principalmente na educação, demonstra que a sociedade e o Estado brasileiro ainda são elitistas e discriminatórios, na medida em que, grupos antes silenciados, invisibilizados e excluídos conseguem acesso a direitos antes renegados, que possibilitam o mínimo de justiça, dignidade e mobilidade social, ocorrem articulações políticas para impedir ou dificultar novos avanços e conquistas.

Sendo assim é possível mencionar que as políticas de renovação e ampliação do acesso e permanência ao ensino superior brasileiro constituem-se como importantes mecanismos na luta por direitos, contra a exclusão e desigualdade social, em defesa da democracia e da valorização da diversidade<sup>18</sup>. Por isso, torna-se cada vez mais importante a mobilização de movimentos sociais em defesa do Estado democrático de direito, fortalecendo uma agenda sociopolítica inclusiva, plural, democrática, participativa, dinâmica e diversa, que assegure os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras prol da construção de uma sociedade igualitária e que impeça a ascensão de (outros) governos nefastos, fascistas, autoritários, conservadores e genocidas.

---

<sup>17</sup> As críticas e ataques as universidades eram recorrentes. Cenário que configurava um ambiente hostil para pesquisadores e cientistas. Vê mais em:

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino\\_ensinosuperior/2019/04/26/ensino\\_ensinosuperior\\_interna,751722/bolsonaro-critica-faculdades-de-humanas-apoia-reducao-de-investimentos.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_ensinosuperior/2019/04/26/ensino_ensinosuperior_interna,751722/bolsonaro-critica-faculdades-de-humanas-apoia-reducao-de-investimentos.shtml) (Último acesso 20 de maio de 2024).

<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/04/08/organizacao-prepara-dossie-para-denunciar-ataques-e-ameacas-a-cientistas.htm> (Último acesso 20 de maio de 2024).

<sup>18</sup> A lei de cotas raciais e mais recentemente a lei de cotas para pessoas trans nas universidades, são exemplos de políticas públicas em prol do reconhecimento das diversidades e um mecanismo de justiça social.

Vê mais em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/02/09/cotas-para-pessoas-trans-avancam-nas-universidades-mesmo-com-resistencia-no-mec-e-no-congresso.ghtml> (acesso em 20 de maio de 2024)

É, portanto, importante mencionar que as universidades federais precisam ser compreendidas enquanto investimento social e enquanto direito e não como privilégio, gasto ou serviço. Isso requer rever a própria concepção de universidade, ainda que nos últimos anos tenha ocorrido a entrada da classe trabalhadora possibilitando uma diversidade sociocultural, ainda temos uma lógica universitária muito relacionada a padrões conservadores e elitistas tradicionais, com estrutura acadêmica rígida, tornando-se, assim, espaços para poucos privilegiados. (Enap, 2022).

Nesse ponto podemos estabelecer diálogo com Bourdieu e Passeron (1964) já que a universidade, ponto mais alto da hierarquia de um sistema de ensino, está longe de ser democrática. Isso porque como instituição que lida diretamente com a reprodução e a produção de conhecimento, ela geralmente seleciona, por meio de critérios simbólicos, estudantes que estão em conformidade com o tipo de capital cultural que circula em seu interior.

Sendo assim, ao procurar democratizar as instituições de ensino, não levando em consideração o capital cultural (Bourdieu, 1998), o sistema de ensino acaba praticando a violência simbólica (Bourdieu, 1989). Haja vista que, ao valorizar o capital cultural da classe dominante e considerado legítimo, a educação acaba sendo um instrumento de poder de um agente sobre o outro (de uma classe sobre a outra), contribuindo, com isso, para a reprodução das desigualdades.

É inegável que a nossa sociedade é marcada por profundas disparidades e contradições e isso reverbera, visivelmente no contexto educacional, sobretudo no ensino superior, pois “a universidade reproduz as contradições da sociedade” (Gadotti, 2003, p. 115), na medida em que seleciona seu público, em que sua intelectualidade é elitizada, sendo esses mesmos intelectuais os responsáveis por pensar a sociedade brasileira e propor soluções. Estar na universidade e adentrar a essa intelectualidade é estar num campo de disputa de poder, não necessariamente disputas políticas, mas também disputas por prestígios e influências, dado que,

a Universidade, desde seu nascimento no século XI até os dias de hoje, oscilou entre ser um instrumento de desenvolvimento sustentável da sociedade como um todo e ser um instrumento corporativo a serviço apenas de seus próprios membros. E, lamentavelmente, em muitos casos, ela corporativizou-se de fato e distanciou-se dos interesses mais gerais da sociedade em que estava inserida. No Brasil, salvo honrosas exceções que confirma a regra, ao longo de sua curta história – se comparada aos mais de 900 anos de suas congêneres europeias – ela quase sempre esteve a serviço das elites que compunham, por meio de

seus intelectuais orgânicos, os quadros universitários. (Romão, 2018, p. 201).

Isto posto, romper com esse paradigma de que a universidade é para poucos é fundamental para possibilitar a inclusão de outros e novos grupos sociais, tornando o meio acadêmico mais diversificado, enquanto um lugar público de ideias e enquanto produtora de novos conhecimentos, técnicas e tecnologias.

Assim teremos a universidade em sua concepção completa em articulação com ensino, pesquisa e extensão. Haja vista que através da concepção ensino e pesquisa as universidades são responsáveis e atuam nos colégios de aplicação, creches, museus, hospitais universitários, demonstrando, dessa forma, que sua existência impacta em diversos outros setores e contribuem para o bem-estar social de maneira geral.

Além disso, por meio da extensão, esse saber chega à sociedade na forma de programas, projetos e ações que, em interação e diálogo com a comunidade, tem impacto e transformação social, favorecendo, assim, a formação humana.

Com base na perspectiva de que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis e na compreensão de que são esquemas conceituais que dizem respeito a construção do conhecimento, podemos destacar, no que se refere ao cumprimento da função social da universidade, o papel da extensão que apresenta potencialidades de participação e interação social ativa e de valorização das diversidades.

Não obstante é importante mencionar que no processo de constituição das universidades brasileiras a extensão nem sempre esteve associada ao seu cerne, na medida em que a preeminência ficava com o ensino e a pesquisa. Por diferentes períodos a extensão assumia diferentes perspectivas, desde uma função assistencialista à comunicativa. Assim,

A extensão é uma função eminentemente política que em muitos momentos se prestou a uma ação puramente domesticadora e que em outros procurou caminhar no sentido de uma comunicação com as camadas populares (...) ainda que a extensão não foi, até hoje, ponto preponderante na política do ensino superior em relação às demais funções – ensino e pesquisa –, isto não significa que a mesma não tenha tido um importante papel histórico. (Rocha, 1984, p. xiii)

A lei 5.540/68 que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior menciona em seu artigo 40 sobre a extensão universitária no qual prevê que os programas e projetos articulem ações junto às populações carentes propiciando a presença da população nas universidades. Dessa forma, a extensão assumia um caráter de

assistencialismo perspectiva que reforçava o ensino elitista e excludente, haja vista que a relação da universidade-sociedade ocorria na forma de prestação de serviços e, na realidade, numa ótica de caridade.

Outrossim, ressalta-se que a constituição da extensão universitária no Brasil é influenciada por duas vertentes históricas: das universidades populares e do modelo de extensão norte americano: “com a universidade popular, no Brasil, firmou-se igualmente a ideia dos cursos de extensão. A concepção da extensão como uma prestação de serviços gerais, de natureza social ou técnica, veio com o modelo norte-americano.” (Rocha, 1984, p.78)

A atenção com a extensão universitária no Brasil inicia-se a partir do Decreto-Lei n.º 19.851, de 11 de abril de 1931 que dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileira<sup>19</sup>. Em seu artigo 42 prevê que:

Art. 42. A extensão universitaria será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou colectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagação de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes.

§ 2º Estes cursos e conferencias poderão ser realizados por qualquer instituto universitario em outros institutos de ensino technico ou superior, de ensino secundario ou primario ou em condições que os façam accessiveis ao grande publico. (Brasil, 1931)

Pode-se dizer que a influência da universidade popular pode ser observada a partir da criação da Universidade Livre de São Paulo em 1912 que promovia cursos sobre diversos assuntos: belas artes, comércio, farmácia, engenharia, direito, medicina, por exemplo. Tal ideia de universidade popular e com cursos de extensão voltará a cena no Brasil somente em 1938 como pauta da luta dos movimentos estudantis, a partir do Manifesto de Córdoba (1918) reivindicando que

a universidade fosse configurada em forma de uma estrutura democrática, com autonomia política de docência, de administração e de finanças. Reivindicava a necessidade de uma unidade latino-americana para combater o imperialismo e as ditaduras. Pleiteava a gratuidade do ensino; a periodicidade da cátedra; a reorganização acadêmica em seus métodos, conteúdos e técnicas; uma melhor

---

<sup>19</sup> BRASIL. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Último acesso em 06 de mar de 2025

qualificação dos docentes; um processo democrático de ingresso do estudante na universidade e uma articulação orgânica entre o nível de ensino superior e o sistema de educação nacional. (Rocha, 1984, p.30)

Foi a partir desse manifesto que a relação universidade-sociedade ganhou maior estímulo, não ficando somente na teoria, mas tendo aplicabilidade, em sua prática social. E isso ocorria, principalmente com a extensão, na medida em que assumia o caráter da missão social da universidade.

A extensão universitária desenvolve-se para além da prestação de serviço, avança-se para o estabelecimento do processo comunicativo, numa efetiva comunicação universidade-sociedade, processo fundamental para o caminhar de uma concepção de extensão dialógica e não hierárquica, no sentido de compreender a sociedade como produtora de conhecimento.

a extensão universitária, no documento de Córdoba, é vista como objetivadora do fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais. A extensão propiciaria, portanto, uma projeção do trabalho social da universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla. (Rocha, 1984, p.31)

No que se refere a influência do modelo de extensão norte-americano é possível observar que essa ocorria principalmente como prestação de serviços nas áreas rurais, o que era perceptível no Decreto-lei 19.851/31, pois,

Ao definir o conceito de extensão, o documento parecia desconhecer a contribuição do manifesto de Córdoba, e se aproximava da concepção norte-americana de extensão, que acabou se tornando uma das nossas maiores influências. A extensão era vinculada à necessidade estrita de crescimento econômico dos países, e tinha o objetivo principal de difundir conhecimentos técnicos e científicos. O que se dava, principalmente, por meio de cursos e assistência técnica às áreas rurais, identificadas como lugares atrasados e fundamentais para o desenvolvimento econômico. (Santos; Deus, 2014, p.8)

Essa influência ganha ainda mais força com o Decreto-Lei 5.540/68 e, além disso, a partir da década de 1970. Nessa perspectiva com a influência norte-americana, o governo via na extensão universitária o modo da universidade ser um agente ativo de desenvolvimento do país. Um exemplo é o desenvolvimento do projeto Rondon no qual um grupo de jovens universitários foram para Rondônia e lá desenvolveram uma série de atividades profissionais: pesquisas, assistência médica, educação. Além disso,

Atingiram não somente a capital do território como também as cidades de Abunã, Guajará Mirim, Vilhena, Príncipe de Beira e Arquera. Os universitários pertenciam aos cursos de engenharia, medicina,

geociências e comunicação e, voltando da área já traziam um nome definido para o grupo: Projeto Rondon. (Rocha, 1984, p. 137)

O Projeto Rondon era uma maneira de integrar grupos de universitários a outras realidades, desempenhando ações em suas respectivas áreas de conhecimento, contribuindo não somente para o desenvolvimento econômico do país, mas também social. O governo formalizou o projeto em 1967 vinculando-o ao Ministério do Interior (MINTER), essa vinculação demonstra o interesse do governo em distanciar o projeto da iniciativa da universidade, desvinculando-o da política do ensino superior, definindo-se como uma metodologia de ação comunitária que numa perspectiva política maior do regime militar tinha por objetivo afastar os jovens de possíveis movimentos contestatórios ao regime.

Na medida em que o Projeto Rondon se institucionalizava, seus componentes doutrinários eram afirmados: integração nacional, serviço às comunidades e treinamento profissional. Foram estabelecidos seus princípios básicos: voluntariado, aproveitamento do tempo livre do estudante (especialmente período de férias), rejeição política partidária, aprendizado indireto através da prestação de serviço e conhecimento da realidade. (Rocha, 1984, p. 140)

Essa concepção extensionista distanciava-se cada vez mais da influência das universidades populares e aproximava-se da influência norte-americana, na medida em que considerava a extensão meramente em seu caráter assistencialista, principalmente num contexto de ditadura militar, apoiava-se numa vertente unilateral de conhecimento e de desconhecimento dos saberes e culturas populares. Por isso que,

Nas décadas de 1960 e 1970, contudo, as ditaduras civis/militares na América Latina e o entendimento de que a extensão universitária, pelo seu caráter emancipador, poderia ser um risco aos regimes impostos, difundiu-se a ideia de que as universidades públicas deveriam intervir nas comunidades que se encontravam em maior vulnerabilidade social. A “prática sóciocomunitária”, conforme era definida naquele período, passou a ser desenvolvida em muitas universidades de forma eventual. Ela não fazia parte do currículo universitário que se encontrava, em geral, distante do cotidiano das pessoas que estavam fora dos muros das universidades. (Santos; Deus, 2014, p.8)

Com o final do período ditatorial no Brasil na década de 1980 ocorre o fortalecimento da sociedade civil e dos movimentos sociais, nesse contexto, as universidades tornam-se instituições fundamentais e, com isso, a extensão universitária adquire outras perspectivas, sendo reconhecida enquanto integrante do processo educativo, cultural e científico, associada ao ensino e pesquisa, pautando-se na relação universidade-sociedade (Nogueira, 2000).

Incentiva-se, então, a ideia de extensão universitária como uma forma de comunicação da universidade com a realidade do país, dialogando com Paulo Freire (1983), numa construção mútua de conhecimento e de troca de saberes. Fomenta-se a consolidação de uma universidade que, apesar de ser uma instituição contraditória – burguesa – é consciente de sua função para superação das disparidades sociais e, assim:

A universidade precisa, portanto, “aprender a ler”, concretamente, a realidade do povo e em seu aprendizado, entender realmente como funciona pode se estender ou, quem sabe, mais pretensiosamente, se comunicar, como assinala Paulo Freire... E este é um aprendizado que precisa ser vivido por todos aqueles grupos da universidade, que pretendem trabalhar – com e a favor – pelas causas da classe trabalhadora. Precisa-se realmente, assumir uma nova postura de parceira da construção de uma sociedade nova, onde, quem sabe, talvez, o “saber popular” tenha muito mais a dizer do que tudo aquilo que é vivenciado hoje pelas universidades... (Rocha, 1984, p.202)

Com o passar dos anos a extensão universitária vai, aos poucos, deixando de ser um corpo estranho no meio acadêmico e se constituindo enquanto parte formadora da universidade. Subjugada e até mesmo menosprezada a extensão, em relação ao ensino e a pesquisa, era inferiorizada, talvez devido a seu caráter emancipador, capaz empoderar grupos antes marginalizados é que causasse tanto receio entre aqueles que preferiam a universidade a serviço de seus pares: a burguesia.

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 acadêmica e, assim, impedem o cumprimento da missão da Universidade Pública. (Forproex, 2012, p.15).

Observa-se, diante do exposto, que tanto as concepções de universidades tanto as concepções de extensão são o que vão determinar suas ações, suas atividades, para quem e para que elas servem.

Enquanto uma instituição secular a universidade tem sido, historicamente, reconhecida como um espaço de produção e disseminação do conhecimento, de formação profissional e de crítica social. Ainda que no Brasil sua constituição tem ocorrido tardiamente, ela já nasce enquanto uma instituição detentora de criticidade.

Pensar hoje ‘universidade para quem?’ é pensar também sobre o papel da universidade, as suas contradições e seus desafios, em suma, é pensar sobre sua função social. Além disso, apesar de ser vista como um mecanismo de ascensão social, o acesso

ao ensino superior ainda é privilégio de poucos, sendo um espaço predominantemente elitizado. Pois,

A relação entre universidade e sociedade, entre escola e sociedade, porém, não é mecânica. Sua função real, (...) está permeada de ambiguidades: ela também faz parte da sociedade e, como tal, no seu seio também se revelam as mesmas contradições existentes na sociedade. (Gadotti, 2003, p. 114)

E, justamente para contrapor a essa perspectiva de privilégio é que a extensão universitária merece realce. Ao questionarmos ‘extensão para que?’ estamos questionamos qual, de fato, é o papel que a universidade desempenha em nossa sociedade. O desenvolvimento da extensão possibilita a universidade sair do enclausuramento de sua “torre de marfim”, distante da realidade e das necessidades reais da população, para ser uma ferramenta que contribua para a promoção da justiça social, da inclusão e da cidadania.

Numa perspectiva de extensão-comunicação, de construção e produção de conhecimento mútua, distanciando do sentido de hierarquização do conhecimento, que privilegia certas formas de saber em detrimento de outras, e, que com isso, acaba por reforçar uma visão eurocêntrica e colonial de sociedade, esse é o caminho que a universidade deve trilhar, numa verdadeira relação dialógica entre universidade-sociedade para a superação das desigualdades e mazelas sociais.

## **2.1. Universidade dialógica: Novos sentidos a partir da extensão universitária**

A extensão universitária em uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, tem, portanto, obrigatoriamente, de ser uma função de comunicação da universidade com o seu meio, possibilitando, assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa.  
(Roberto Mauro Gurgel Rocha)

Tradicionalmente, as universidades têm sido o locus do saber científico e acadêmico, reconhecer que o conhecimento não é monopólio das universidades é uma tarefa árdua, haja vista toda historicidade da constituição do ensino superior. Isso requer romper com uma visão pragmática, elitista e excludente que predomina no mundo acadêmico. A intelectualidade e suas práticas hegemônicas transformaram a cultura acadêmica em um ambiente competitivo e excludente, que seleciona seu público por meio de critérios díspares que contribuem para a manutenção dos privilégios e com a reprodução das desigualdades.

Não obstante é necessário reconhecer também que enquanto instituição social a universidade é passível e suscetível a mudanças, pois assim como a sociedade, ela também é dinâmica e está em permanente processo de transformação. Na nossa sociedade brasileira marcada por desigualdades, exclusões e fragmentação do conhecimento a perspectiva de universidade dialógica surge como uma proposta transformadora para repensar o papel dessas instituições de ensino.

Sabe-se que, historicamente, o público alvo das universidades sempre foram as elites, aqueles pertencentes a um seletivo grupo que são social e economicamente favorecidos. A universidade, etapa superior na hierarquia da escolarização, é, sem dúvidas, critério de distinção social e que reproduz a cultura dominante daqueles de maiores privilégios. (Bourdieu; Passeron, 1964)

Contrapor a essa perspectiva é uma forma de romper com a dominação, seja material ou simbólica, de uma classe sobre a outra. Também é romper com uma estrutura arbitrária que privilegia aqueles detentores de capital: econômico, cultural e simbólico. Romper com essa lógica conservadora e elitista de universidade é (re)pensar a construção de um espaço mais plural e isso é fundamental para a consolidação de uma sociedade

mais democrática, agregar os saberes populares é propiciar uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais vigentes. Pois, “a relação universidade-sociedade é dialética: a universidade cria cultura para uma sociedade, mas ela é também fruto, reflexo de certas condições culturais que permitem o seu surgimento.” (Gadotti, 2003, p. 121)

Em constante processo de renovação a universidade dialógica é o desenvolvimento de uma concepção universitária que recebe e integra as diversidades presentes em nossa sociedade, de reconhecer a necessidade de descolonizar o pensamento acadêmico e abrir espaço para epistemologias diversas.

Além disso, a perspectiva de universidade dialógica coloca a universidade a serviço da transformação social. Em vez de se limitar a reproduzir conhecimentos e práticas hegemônicas, assume-se um compromisso ético e político com a promoção da justiça social, da inclusão e da emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, a universidade deixa de ser uma "torre de marfim" e se torna um espaço vivo, engajado e responsável perante os desafios do seu tempo.

A autonomia universitária relaciona-se com o compromisso social que por sua vez associa-se a democratização do acesso e da produção do conhecimento. Compreender tais relações é um convite para repensar o papel da universidade na sociedade, transformando-a em um espaço de encontro, de aprendizado mútuo e de transformação social.

Nesse viés a extensão universitária é fundamental haja vista seu compromisso com a democratização e produção do conhecimento de maneira coletiva e plural, com a formação cidadã e profissional e seu diálogo com a comunidade. É, portanto, uma dimensão essencial da universidade, garantindo que ela cumpra sua missão social. Por meio dela, a academia demonstra seu compromisso com a justiça social, o desenvolvimento regional e a construção de uma sociedade mais equitativa, haja vista que,

A extensão deve ser vista como um espaço possibilitador do estabelecimento de uma ligação com a classe trabalhadora, que permita um intercâmbio de conhecimentos, no qual a universidade aprenda a partir do saber popular e assessorie as populações no sentido de sua emancipação crítica...(Rocha, 1984, p.210)

No contexto da formação acadêmica, ancorado na tríade ensino-pesquisa-extensão é importante ressaltarmos o terceiro eixo para colocarmos em discussão a necessidade de pensar as instituições de ensino superior para além dos muros acadêmicos, pensando-as de maneira inter e multidisciplinar, enquanto um espaço de diálogo, de valorização dos

diferentes saberes e fazeres, incluindo aqueles que estão fora do chamado mundo acadêmico, como aqueles fomentados pela sociedade de maneira geral.

As práticas extensionistas presente nas universidades devem visar a integração de múltiplos saberes, estabelecer diálogos da pesquisa científica com conhecimentos outros produzidos fora do âmbito acadêmico, preocupar-se com as demandas e questões sociais assumindo, com isso, sua responsabilidade social contribuindo para a consolidação de universidades inclusivas, democráticas, que valorizem e respeitem a diversidade, que tenha a preocupação com o melhoria da qualidade de vida das pessoas, que se volte para a transformação social e que forme profissionais com consciência e sensibilidade social.

É necessário mencionar que até a década de 1980 as ações extensionistas permaneceram numa lógica assistencialista de ação por meio da prestação de serviços, demonstrando um caráter classicista, na medida os projetos de extensão eram idealizados dentro dos muros da universidade, sem uma escuta ativa das necessidades e desejos da comunidade. Situação que levava a uma abordagem paternalista, em que a universidade se coloca na posição de redentora dos problemas sociais e detentora do saber, enquanto a comunidade é vista como mera receptora passiva. Essa dinâmica reproduz desigualdades e hierarquias, pois se estabelece de maneira unilateral e mecanicista, em vez de promover a transformação social e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Contudo, evidenciava-se cada vez mais a necessidade de romper com essa lógica e desenvolver a concepção de extensão universitária como função acadêmica e institucional, de articulação entre teoria e prática, conjugação de saberes, com metodologias ativas e validadora da função social da universidade. Uma perspectiva da extensão universitária enquanto prática social transformadora, transgressora e popular.

É possível observar que a extensão, muitas vezes, é subvalorizada, enquanto a pesquisa e o ensino são frequentemente priorizados, a extensão é vista como uma atividade complementar, voluntária, numa concepção de assistencialismo, voltada para a caridade. Situação que faz com que haja uma separação e hierarquia entre ensino-pesquisa-extensão, não ocorrendo uma integração de forma orgânica. Assim,

Na prática, parece que o grande nó do fazer acadêmico está em articular a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão enquanto funções que agregam valores equivalentes. Articular a produção de conhecimento (oriundo da pesquisa) com a formação profissional (ensino) através da ação de socialização de conhecimentos (extensão) sempre constitui os ideais das políticas de extensão que, na maioria das vezes, cede espaço para as outras funções da Universidade. Vale

destacar que a indissociabilidade não deve ser perseguida ou direcionada apenas pela extensão universitária, mas pelas demais funções (e nas ações) das IES. (Santos junior, 2013, p. 82)

Para alterar a configuração desse cenário foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) em 1987 para a articulação e definição das políticas acadêmicas de extensão.

Vale destacar que o processo de (re)construção e implementação das políticas de extensão propostas pelo Fórum estão repletas de dificuldades, contradições, avanços e retrocessos, pois trata-se de uma ruptura na estrutura de poder da Universidade e na forma como ela relaciona-se com a sociedade. Os desafios do FORPROEX não são dos mais fáceis, tendo em vista a concepção de extensão presente no discurso dos organismos governamentais e, conseqüentemente, difundida pela maioria dos gestores das Universidades centra-se numa visão de extensão assistencialista que objetiva à integração cultural e a prestação de serviços à comunidade. (Santos junior, 2013, p.77)

Reconhece-se, com isso, a necessidade de institucionalizar a extensão para que adquira o status e valorização do ensino e pesquisa, tendo em vista a indissociabilidade, a interdisciplinaridade e a relação universidade-sociedade, tendo em vista seu caráter educativo, científico e cultural. Conforme ressalta a Política Nacional de Extensão Universitária, o conceito de 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. (Forproex, 2012, p.42)

Objetiva-se, dessa forma, compreender o papel fundamental de formação acadêmica da extensão a partir de diretrizes como a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o impacto da formação dos estudantes e o impacto para a transformação social. (Forproex, 2012).

O impacto na transformação social é importante pois critica a ideia de que a universidade é redentora dos problemas sociais e a extensão universitária, em sua concepção de caridade e assistencialismo, o meio para tal. É importante, todavia, recuperar a concepção de que a universidade pode contribuir no enfrentamento dos problemas sociais ao exercer sua função social.

Nesse sentido cabe destacar a criação do Plano Nacional de Extensão Universitária que reconhece o compromisso da universidade com a transformação social, bem como com a solidariedade e à democracia, destacando, assim, o papel da extensão

para tal. Ressalta-se que, “a extensão universitária é a atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade.” (Forproex/MEC, 2000/2001, p.2)

Com a criação desse Plano Nacional, a extensão passa a ser institucionalizada, em nível administrativo e em nível acadêmico, importante avanço para o reconhecimento da extensão enquanto dimensão integrada a formalização da universidade juntamente ao ensino e pesquisa, na perspectiva de que

Sua função básica de produtora e de socializadora do conhecimento, visando à intervenção na realidade, possibilita acordos e ação coletiva entre universidade e população. Por outro lado, retira da extensão o caráter de "terceira função" para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta. (Forproex/MEC, 2000/2001, p.5)

Esse entendimento da extensão universitária de maneira plural, com compromisso social e de relação transformadora universidade-sociedade é substancial para a compreensão da universidade dialógica ressaltando seu potencial enquanto instrumento de mudança social numa lógica de universidade cidadã.

Esse redimensionamento fomenta a dialética necessária para a construção e consolidação dessa percepção de universidade cidadã aberta a formação integral do indivíduo enquanto ser humano e social visando formar um profissional cidadão que reconheça não somente a formação técnica, mas também culturalmente, identificando as demandas, problemas, oportunidades e necessidades comuns para potencial superação das desigualdades existentes.

Além disso, nessa dimensão a extensão universitária estimula a prática social da vida universitária ao articular diferentes saberes, integrar diferentes grupos sociais ao valorizar o diálogo, a colaboração e as diversidades, associada a perspectiva de universidade dialógica estimula-se o debate, a crítica, a produção, a criatividade, a liberdade, a inclusão, a transgressão, a autonomia e a participação.

Pretende-se, tendo em vista essas perspectivas, fomentar a construção e consolidação das universidades cada vez mais públicas, democráticas, plurais e inclusivas, que pense a formação do estudante não somente na concepção técnica e fragmentada, mas também por uma concepção cidadã, que leve em consideração as

múltiplas dimensões do estudante enquanto sujeito social, político e cultural. Uma universidade verdadeiramente dialógica.

As diretrizes que orientam e formulam a extensão universitária são importantes para se pensar a reformulação das universidades e do modelo de formação vigente, colaborando para a compreensão de que as universidades não são detentoras do monopólio do conhecimento, elas produzem conhecimento, porém é importante reconhecer que existem outros espaços e outros sujeitos, que não os intelectuais, que são produtores de conhecimento. Nessa concepção convém mencionar que, a extensão universitária não pretende e não pode ser vista como argumento para hierarquizar o conhecimento e saberes. Assim,

A universidade não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, a instituição deve estar sensível a seus problemas e apelos, quer através dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem de suas atividades próprias de ensino, pesquisa e extensão. (Forproex/MEC, 2000/2001, p. 7)

Sendo assim, as ações de extensão assumem importante dimensão na formação ao possibilitar a emancipação e autonomia dos sujeitos quando se apropriam dos conhecimentos. Entendê-la como uma via de mão dupla refere-se a sua pretensão de interação dialógica que

A diretriz 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. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. (Forproex, 2012, p. 47).

A concepção de formação cidadã é indispensável para que se tenha impactos na transformação da realidade social, tendo em vista que a vinculação e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão devem primar o comprometimento pelo desenvolvimento social. Essa dimensão formativa nos possibilita compreender que o processo de formação não pode mais ser enquadrado e restrito ao tradicional e formal padrão do espaço acadêmico da sala de aula, é necessário ampliar o conceito “sala de aula” não restringindo a produção de conhecimento somente ao espaço físico limitador do ambiente acadêmico.

E, assim, tem-se tornado cada vez mais notório que diferentes outros contextos e espaços também se constituem enquanto mecanismos formativos e formadores, tornar a universidade, de fato, aberta, pensá-la e praticá-la para além dos muros acadêmicos é essencial, pois estimula que, “a rua, a praça, a escola, a empresa, a comunidade, passam a fazer parte de um cenário complexo e potencializador de diálogos plurais, porque referenciados no cotidiano, na vida e nos sentidos singulares de cada sujeito. ” (Ribeiro, et al., 2018, p.338).

Essa concepção rompe com padrões, estimula e provoca o novo, incentiva a participação e o protagonismo do estudante e de outros atores sociais, não limitando a sala de aula a quatro paredes, pensando-a na multiplicidade de possibilidades: ampla, aberta, dinâmica, viva. E, é por isso que,

emerge um novo conceito de ‘sala de aula’, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. ‘Sala de aula’ são 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. O eixo pedagógico clássico ‘estudante - professor’ é substituído pelo eixo ‘estudante – professor – comunidade’. (Forproex, 2012, p. 50).

Nesse sentido, é importante reconhecer a extensão universitária enquanto um processo científico, educativo e cultural, de democratização do conhecimento acadêmico, de aproximação da universidade junto à sociedade, de articulação entre teoria e prática, de possibilidade de trajetórias acadêmicas integradas e articuladas com a formação cidadã de maneira humanizada com respeito e valorização da diversidade de sujeitos e práticas, perspectivas que nos possibilitam questionar como a prática extensionista pode impactar na qualidade do ensino e/ou formação dos estudantes universitários.

Entende-se, com isso, que extensão é comunicação e com base em práticas emancipadoras desenvolve-se sua função articuladora e integradora, além de fomentar a possibilidade de transformação da universidade, pois, “é fundamental para caminhar nesse território decisivo para a necessária reforma ou reinvenção da universidade e para a radicalização da democracia.” (Antunes; Gadotti; Padilha, 2018, p.213).

Ademais, fortalece-se o entendimento de que a extensão universitária ao possibilitar transformações sociais contribui para um processo de transformação dentro da própria universidade redimensionando um projeto popular de educação ao integrar a classe trabalhadora e grupos historicamente subalternizados antes excluídos desse espaço.

É, portanto, uma ação cultural de ação transformadora, como sugere Freire (1983). Haja vista que,

Uma universidade é popular, segundo Paulo Freire, por aquilo que ela diz e por aquilo que ela faz em relação ao poder. Uma universidade é popular pelo seu projeto de universidade, pelos seus currículos, pelos seus conteúdos, pelas formas e métodos de trabalhá-los, pelas suas escolhas. (Antunes; Gadotti; Padilha, 2018, p.216)

A extensão universitária não pode ser compreendida numa visão mecanicista, isso é reduzi-la, logo, é necessário compreendê-la numa visão dialética, pois assim suas possibilidades são ampliadas. A extensão universitária é dialógica porque a universidade precisa ser dialógica, por isso a importância da real integração ensino-pesquisa-extensão.

No exercício de cumprimento da função social da universidade a educação (é) deve ser um direito de todos e não um privilégio de poucos. Essa concepção é a defesa de um projeto de universidade que estimule o pleno exercício da cidadania, a efetivação dos direitos humanos, do incentivo ao pensamento crítico e reflexivo, de democratização do conhecimento e de inserção das classes populares. Reforçando o entendimento de que,

cabe à Universidade um importante papel nessa luta pela defesa e efetivação dos direitos, tendo em vista ser ela o local privilegiado da produção de conhecimento e sua potencialidade na produção do dissenso acerca do ‘pensamento único’ neoliberal. É neste sentido que creditamos à Universidade um papel fundamental na consolidação de uma nação centrada no princípio da cidadania, sendo a extensão, no estabelecimento da relação Universidade - sociedade, um instrumento privilegiado na luta pela garantia dos Direitos Humanos enquanto expressão mais ampla da cidadania. (Freire, 2008, p.141)

Novos sentidos para a universidade a partir da extensão universitária é estimular o processo de renovação da instituição ao abrir as portas para a entrada do povo, num progresso constante de transformação, construção e formação da própria universidade, dos sujeitos, do conhecimento e da realidade social vivida.

De igual maneira estimula-se também uma aprendizagem significativa, crítica e reflexiva para docentes, discentes e comunidade. Além de contribuir para a formação e ação profissional cidadã.

Os campos de atuação da extensão são múltiplos e diversos relacionadas as áreas de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, trabalho (Forproex, 2012), incentiva-se, com isso, o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, interprofissionais, de formação continuada e de escuta ativa e aberta.

A extensão alcança relevante dimensão da atuação universitária que propicia uma visão integrada do social na medida em que se tem a viabilidade de superação dos problemas sociais contribuindo para o bem-estar coletivo, haja vista que a universidade é parte ativa de um processo maior de mudança, pois,

É nesse contexto que a Universidade está desafiada a atuar. Cabe a ela 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 melhor. (Forproex, 2012, p.10)

As práticas e ações extensionistas favorecem a mudança não somente de concepção de universidade – de estrutura acadêmica rígida, conservadora e elitista – como também dos setores sociais com os quais ela interage. Abrem-se, portanto, múltiplas possibilidades de relação e articulação entre sociedade-universidade.

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 também sofrer impacto, ser transformada. O alcance desses objetivos – impacto e transformação da sociedade e da Universidade –, de forma a se lograr o desenvolvimento nacional no sentido que esta Política propugna, é potencializado nas ações que se orientam pelas diretrizes de Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade e, por fim, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão. Com esse escopo, as ações de Extensão Universitária surgem como instrumentos capazes de contra-arrestar as consequências perversas do neoliberalismo, em especial, a mercantilização das atividades universitárias, a alienação cultural e todas as mazelas que as acompanham. (Forproex, 2012, p.20).

Diante do exposto é possível mencionar a importância de fortalecer a extensão universitária haja vista seu papel na contribuição com a ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, num processo de aproximação entre universidade-sociedade, rompe-se com a ideia de que a universidade é lugar onde poucos chegam.

Não só chegar é preciso permanecer. É necessário que grupos historicamente excluídos desse espaço ocupem seu lugar. Mais do que democratizar o acesso é necessário o compromisso para o enfrentamento a todas as formas de discriminação, exclusão e vulnerabilidades sociais e que favoreça a emancipação dos sujeitos contra todas as formas de dominação.

Por seu caráter dinâmico, do estímulo ao encontro de diferentes saberes e experiências, pelo incentivo a interdisciplinaridade, pela promoção da interação entre universidade e diferentes setores da sociedade, a extensão universitária se caracteriza por suas ações transformadoras, sempre em movimento, capazes de modificar a realidade social da própria universidade e do seu entorno.

Em sua dimensão acadêmica a extensão universitária possibilita repensar o currículo a partir de uma descentralização e flexibilização curricular. Tendo em vista que o eixo estruturante do currículo é o poder e, que por isso, é um campo de disputa e de construção de narrativa por um viés determinado no qual em sua estruturação é percebido como artefato cultural complexo, imerso em um conjunto de relações de poder. Não há, portanto, neutralidade na construção do currículo, posto que

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira; Tadeu, 2013, p. 14).

O eixo pedagógico da extensão universitária promove uma mudança nas práticas enraizadas de produção de conhecimento unilateral ao redimensionar suas ações numa perspectiva dialógica, interativa e participativa baseada na construção coletiva de saberes que possibilita repensar o projeto político pedagógico, colaborando para a superação da prática fragmentada para o desenvolvimento de um currículo integrado.

Num processo de desierarquização dos saberes e conhecimentos, a partir do protagonismo dialógico na construção de atividades colaborativas entre comunidades e universidades desenvolve-se a perspectiva de curricularizar a extensão.

A curricularização da extensão em atendimento as diretrizes do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) proposta pela Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Curricularizar a extensão é fortalecer institucionalmente as atividades de extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação colaborando para uma mudança de concepção do tripé ensino-pesquisa-extensão sem hierarquias, tornando as ações extensionistas contínuas e com impactos duradouros e de relevância para a sociedade.

### **3. Curricularização da extensão: articulação entre universidade, sociedade e formação**

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

(Paulo Freire)

Discutir a curricularização da extensão é, antes de tudo, discutir a relação entre universidade e sociedade e, como esta relação propicia a produção de conhecimentos de maneira dialógica e inclusiva. Nesse contexto, para viabilizar a expansão da extensão universitária fez-se necessário (re)pensar o planejamento acadêmico a partir de mudanças nos currículos. Curricularizar a extensão é uma etapa importante no processo de reinvenção da universidade na medida em que,

a extensão universitária, que passará a compor o currículo dos cursos de Graduação, junto ao ensino e à pesquisa. A definição da curricularização da extensão pela via da legislação pode ser considerada um avanço, no sentido de que venha a contribuir com a formação dos futuros profissionais, permitindo que todos vivenciem as práticas extensionistas, e estejam em contato com as reais problemáticas da sociedade. (Zanon; Cartaxo, 2022, p. 2)

A curricularização da extensão na formação acadêmica é um mecanismo de aproximação entre teoria e prática, atendendo a participação efetiva dos graduandos tendo em vista a significação social, propiciando contato com diferentes setores sociais, possibilitando aprendizagens significativas para todos os envolvidos, refletindo para uma formação docente completa, não só técnica, mas também cidadã.

Portanto, nessa perspectiva, a curricularização da extensão é para se colocar em prática a concepção de universidade popular que promova uma educação voltada para a o exercício dos direitos humanos e da prática da cidadania. De tal forma que,

faz-se mister apropriar-se de concepções emancipadoras para que a extensão faça sentido e não se alinhe a propostas assistencialistas e pragmatistas de simples aplicação de conhecimentos produzidos na universidade, os quais fragmentam a formação das classes subalternas e fortalecem o projeto de dominação capitalista. (Bezerra, et al., 2022, p. 12)

Assim, propomos pensar a curricularização da extensão enquanto uma prática de educação que estimula o conhecimento coletivo e, que em alguma medida, contribui para transformar a realidade e emancipar os sujeitos sociais, num processo de conscientização e de reafirmação que sempre é possível aprender uns com os outros, em troca, em rede, em diálogo, em coletivo, articulando ensino, pesquisa e extensão, universidade e comunidade.

Dessa forma compreende-se que a curricularização da extensão visa a comunicação de saberes a partir do compartilhamento e da interação com base no diálogo universidade-sociedade. É, portanto, um processo dialógico e integral. A extensão no currículo já é uma mudança paradigmática de concepção da formação e que incita a universidade a (re)pensar suas práticas e concepções, conforme mencionado anteriormente, o que possibilita abranger outras e novas formas de relação e construção do conhecimento e da formação. Sendo assim,

curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa (Antunes; Gadotti; Padilha, 2018, p.213).

A curricularização da extensão é o desenvolvimento da extensão universitária a partir do processo democrático e dialógico de construção do conhecimento coletiva e não hierárquico, distanciando-se, com isso, da perspectiva extensionista assistencialista, perspectiva essa, muito tradicional e reducionista, em voga por muito tempo no contexto acadêmico. Evidencia-se, assim, a necessidade de articular as possibilidades da curricularização da extensão a partir do diálogo, da comunicação, da integração e da formação cidadã que viabiliza compreender o projeto político-pedagógico das instituições de ensino superior de todos e para todos. Gadotti (2017) indaga o porquê curricularizar a extensão e responde que,

A extensão não pode ser entendida como um apêndice, de forma isolada, entre as funções da universidade. Ela deve ser incluída como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas práticas pedagógicas de todos os currículos. (...) O currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da curricularização da extensão está na superação de uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora. (p. 8-9)

O Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 prevê na meta 12.7<sup>20</sup> elevar a taxa de matrícula na educação superior e para tal estabelece estratégias, dentre elas, “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.” (Brasil-PNE, 2014, p.74).

Nessa perspectiva de curricularização da extensão convém abordar sobre a necessidade de revisão da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências, conforme exposto no relatório de atualização da resolução, no parecer 576/2023, ocorre a necessidade de permitir que “as instituições elaborem seu planejamento de acordo com as características de formação de cada curso, porém com prioridade às práticas vivenciais.” (CNE/CES, 2023, p.3)

Assim, as atividades extensionistas ofertadas nas modalidades de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços poderão ser desenvolvidas:

De forma remota, síncrona ou assíncrona, sem serem confundidas com a modalidade Educação a Distância (EaD), observadas as seguintes condições:

I – programas e projetos deverão dar importância à prática vivencial, considerada esta como a participação ativa do estudante, podendo ter, no máximo, 20% (vinte por cento) da carga horária total dessas atividades de extensão ofertadas de forma remota síncrona ou assíncrona; e

II – cursos, oficinas e eventos poderão ter até 30% (trinta por cento) da carga horária total dessas atividades de extensão ofertadas de forma remota síncrona ou assíncrona. (CNE/CES, 2023, p.7)

Além disso, altera-se também a carga horária curricular, ao prevê que:

I – as atividades de extensão, tipificadas no Art. 8º desta Resolução, ocuparão um espaço de formação entre 10 (dez) e 12 (doze) por cento do total da carga horária curricular dos cursos de graduação, as quais poderão ser organizadas a partir da matriz curricular e serem definidas no Projeto Pedagógico de cada curso. (CNE/CES, 2023, p.8)

---

<sup>20</sup> Segue a íntegra da Meta 12, conforme PNE (2014-2024): “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público”.

Tais modificações não desmerecem ou desqualificam a importância da extensão universitária, nem tão pouco revogam com a concepção de curricularizar a extensão, o que se pretende na revisão dos artigos 9 e 12 é melhor adequação a realidade e autonomia das universidades.

As modificações propostas não pretendem desconfigurar os Fundamentos Teóricos do Marco Regulatório Legal Nacional da Extensão, mormente quanto à indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, a formação do estudante ou relativamente à inserção social no processo de ensino e aprendizagem, descritos no Parecer CNE/CES nº 608/2018. (CNE/CES, 2023, p.3).

Nesse sentido, também se faz necessário abordar sobre o novo PNE<sup>21</sup> para o decênio 2024-2034 que enfatiza o direito à educação como meio de acesso ao conhecimento, à cultura, à ciência e à tecnologia para o desenvolvimento da sociedade. Pretende-se, assim, que a educação, em seus diferentes níveis, se desenvolva a partir de princípios democráticos de gestão, de qualidade e de equidade.

É importante mencionar que o PNE 2024-2034 ainda é um projeto de lei tendo em vista que ainda não foi aprovado, estando em tramitação na Câmara dos Deputados. Ainda assim podemos destacar sua pertinência para as discussões sobre a educação superior ao prevê a democratização do acesso ao ensino superior e à pós-graduação tendo como preocupação não somente o acesso, mas também a permanência e a conclusão. Além de abordar a questão da necessidade de ampliação da representatividade dos negros, quilombolas e indígenas nesses espaços, destacando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão e a diversidade no ensino superior.

Inúmeros são os desafios a serem superados na educação básica brasileira, “curricularizar a Extensão Universitária implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente os desafios da Educação Básica, do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas.” (Antunes; Gadotti; Padilha, 2018, p.221), haja vista que os campos de atuação da extensão são diversos não se pode negar sua função potencializadora seja na formação, seja na capacidade de intervenção para a transformação social.

---

<sup>21</sup> PROJETO DE LEI Nº 2.614, DE 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Projetos/Ato\\_2023\\_2026/2024/PL/pl-2614.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%202.614%2C%20DE%202024&text=Ap%20rova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20dec%C3%AAnio%202024%2D2034.&text=Art.,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%202.614%2C%20DE%202024&text=Ap%20rova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20dec%C3%AAnio%202024%2D2034.&text=Art.,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o) Último acesso em 30 de mar de 2025

O Projeto de Lei do PNE 2024-2034 reforça como qualidade da graduação em sua estratégia 14.6 a necessidade de “estimular, fortalecer e ampliar programas de iniciação científica e programas de extensão na educação superior, de maneira integrada e articulada à pesquisa, às demandas sociais, às políticas públicas e ao mundo do trabalho.”

Observa-se, dessa forma, que a relação ensino-pesquisa-extensão é reiterada a partir do processo de curricularização da extensão, processo esse que estimula os vínculos entre universidade, sociedade e formação tendo em vista o impacto na formação do estudante - numa conexão na interdisciplinaridade e na interprofissionalidade – e no impacto e transformação social.

Nessa perspectiva a curricularização da extensão, em toda sua dinamicidade, está fundamentada em compartilhar conhecimento, aplicar conhecimento e produzir conhecimento (coletiva e colaborativamente), essa fundamentação ressalta a dimensão acadêmica e social da extensão, compreendendo-a também enquanto prática formativa no currículo dos estudantes universitários.

A curricularização da extensão não é tão somente articular teoria e prática, é também endossar a concepção de que a universidade é formada por cidadãos e os problemas e as demandas sociais também a dizem respeito ressaltando, assim, a necessidade de propiciar práticas educativas que conjugam saberes plurais. Dessa forma,

Curricularizar a Extensão Universitária implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente os desafios da Educação Básica, do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas. O currículo não deve ser entendido como um “apêndice” do ser entendido como um “apêndice” do processo educativo. Ele é resultado de um “caminho percorrido” (significado da palavra "currículo") da própria educação, que implica escuta, reflexão, elaboração teórica e práxis. (Gadotti, 2017, p. 11).

Importa mencionar que acreditamos que o conhecimento se dá a partir de uma perspectiva relacional e com a curricularização da extensão essa perspectiva adquire proeminência, pensando também o processo de formação continuada, reafirmando a necessidade de desenvolver a concepção de universidade sociorelacional, socialmente referenciada e socialmente comprometida, numa tessitura em rede: docentes, discentes, técnicos, comunidade acadêmica e não acadêmica, se formam e se transformam coletivamente.

Nesse sentido, sabendo que não há educação fora da relação com os outros (Nóvoa; Alvim, 2021) e, justamente, com base nessa prerrogativa é que devemos pensar

o estabelecimento de relações humanas dialógicas, tendo em vista que o processo de construção de conhecimento pode ocorrer em diferentes âmbitos.

A proposta da curricularização da extensão é promover o desenvolvimento de ações, práticas e atividades formativas, abertas a escuta ativa, ao diálogo, ao exercício do novo e do diferente que desperte o estranhamento, a inquietação, a provocação, a ousadia e a inovação. Promover também experiências e aprendizagens vinculadas ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento de natureza teórico-conceitual, prática, investigativa, ética, reflexiva, interventiva e transformadora.

Com base na perspectiva de que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis e na compreensão de que são esquemas conceituais que dizem respeito a construção do conhecimento, podemos destacar, no que se refere ao cumprimento da função social da universidade, o papel da extensão que apresenta potencialidades de participação e interação social ativa e de valorização das diversidades.

A curricularização da extensão é, portanto, o processo de inserção das atividades de extensão na estrutura curricular dos cursos de graduação. Como se sabe as atividades de extensão universitárias são aqueles que envolvem as comunidades e que estão vinculadas à formação do estudante, promovendo um enriquecimento na qualidade formativa, além de contribuir com o desenvolvimento – cultural, artístico, esportivo, técnico e científico – da sociedade do entorno ao promover uma interação dialógica.

É uma articulação entre teoria e prática que promove uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direitos, de reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, de dignidade humana, de afirmação da democracia, da justiça social e dos direitos humanos. (Ribeiro, et al, 2018).

Observa-se, de acordo tais perspectivas, que a curricularização da extensão é a oportunidade de as universidades saírem dos seus encastelamento e torres de marfim para se conectarem, de fato, com a realidade social, com as demandas socioculturais, num movimento contra hegemônico, pensando, englobando e valorizando outros repertórios, outras epistemologias que se volte para a potencialização dos modos de vida diversos que formam nossa sociedade.

E por isso podemos abordar sobre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e sua relevância para a articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão visando, a partir da práxis da curricularização da extensão e a urgência para se estreitar as relações

entre universidade, formação dos estudantes e sociedade. Com base na Resolução nº7 – 18/12/2018 CNE/MEC<sup>22</sup> que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, em seu artigo 3º dispõe que:

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

Dessa forma, com base nas resoluções e legislações<sup>23</sup> que versam sobre a extensão universitária e sua curricularização, o conselho de ensino, pesquisa e extensão da UFRRJ alinhou por meio da deliberação CEPE nº 26 de 25/01/2022 –SAOC<sup>24</sup> o regulamento da inserção curricular das atividades de extensão nos cursos de graduação da UFRRJ. Para tanto, conforme estabelecido no capítulo 1 da referida deliberação sobre os princípios e objetivos,

§ 3º As ações extensionistas consideradas para a creditação curricular nos cursos de graduação da UFRRJ compõem as categorias de programa, projeto, curso, oficina, evento e prestação de serviços; desenvolvidas dentro das áreas temáticas da extensão universitária: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho.

Além disso, as ações de extensão devem levar em consideração as áreas de conhecimento tendo por base as definidas pelo CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – a saber: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar (Interdisciplinar; Ensino; Materiais; Biotecnologia; Ciências Ambientais).

O desenvolvimento das ações de extensão deve considerar a dimensão formativa atrelada também as dimensões teórico-conceitual, epistemológica, política, ética, estética, investigativa, prática e sociorrelacional. Ademais, para creditação para fins da

---

<sup>22</sup> Resolução CNE/CES 7/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1.

<sup>23</sup> Menciona-se, nesse contexto, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto no Art. 207 da Constituição Federal de 1988. O Plano Nacional de Extensão Universitária e a Política Nacional de Extensão Universitária - FORPROEX/2012 - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. A Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional da Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. E a Resolução nº 07 - CNE/CES/MEC, de 18 de dezembro de 2018.

<sup>24</sup> Link de acesso <https://institucional.ufrj.br/soc/files/2022/03/Delib-26-CEPE-2022.pdf> (Último acesso em 31 de mar. 2025)

curricularização da extensão as ações precisam, necessariamente, envolver a comunidade externa à UFRRJ e desempenhar papel formativo para o estudante.

A extensão universitária, como já mencionado anteriormente, possibilita que o efetivo cumprimento da função social da universidade, numa perspectiva multidimensional, abrangendo formação, produção de conhecimento e promoção da justiça social. É, portanto, um espaço vivo de responsabilidade e transformação social, de fortalecimento da relação comunidade-universidade para promover o diálogo e o debate para a solução de problemas locais.

Com base nessa perspectiva, pode-se mencionar que a UFRRJ tem grande relevância no que se refere a responsabilidade social, no fomento e incentivo dos direitos humanos e da cidadania em prol da valorização da diversidade humana e cultural visando minimizar as desigualdades sociais, principalmente no que concerne a região da Baixada Fluminense na qual localiza-se o Campus Seropédica e Campus Nova Iguaçu<sup>25</sup>.

A Baixada Fluminense pertence a região metropolitana do Rio de Janeiro e abrange treze municípios (Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica). O perfil socioeconômico da população expressa a carência e pobreza de uma região periférica o que configura também na ausência e nas ineficientes políticas públicas para a região.

Os dados socioeconômicos e os indicadores sociais da região da Baixada Fluminense são importantes mecanismos para se pensar projetos e políticas públicas necessárias para a redução das desigualdades sociais. Analisar tais dados e indicadores no caso da Baixada Fluminense torna-se ainda mais desafiador na medida em que os dados são escassos, desatualizados e às vezes até inexistentes<sup>26</sup>.

através da avaliação da política pública que poder-se-á mensurar se as medidas adotadas estão sendo capazes para atender a população da Baixada Fluminense que, historicamente sofre as mais diferentes

---

<sup>25</sup> Conforme Regimento da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, artigo 6º, parágrafo único: “A Universidade mantém quatro campi, assim designados: Campus Seropédica, Campus Nova Iguaçu, Campus Três Rios e Campus Campos dos Goytacazes, sem prejuízo à criação de outros campi.”

<sup>26</sup> Ao ler as quatro edições do Mapa da Desigualdade da região metropolitana do Rio de Janeiro produzidos pela Casa Fluminense é possível observar as escassez e dificuldade de acesso a dados e informações. No último mapa publicado (2023) é mencionado, por exemplo, a dificuldade de obtenção de dados pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-Sic); o atraso na realização do último Censo Demográfico do IBGE, realizado em 2022; e os casos de corrupção envolvendo o Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores do Estado do Rio de Janeiro (Ceperj).

vulnerabilidades econômicas, sociais e educacionais (Hogemann, et al., 2020, p. 24)

A Casa Fluminense apresentou em 2023 a sua 4ª edição do Mapa da Desigualdade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro<sup>27</sup>. A Casa Fluminense foi criada em 2013 e é uma organização da sociedade civil que atua como ponte entre lideranças locais, atores políticos e movimentos sociais e populares pensando a construção de políticas públicas para a região metropolitana do Rio de Janeiro com foco no desenvolvimento justo, democrático e sustentável (2023).

O Mapa da Desigualdade além de servir como um importante material de referência e monitoramento das questões sociais, também objetiva influenciar o debate público, potencializando e mobilizando lideranças sociais e políticas no enfrentamento dos desafios estruturais e conjunturais para melhor planejar e criar estratégias de melhorias para a região metropolitana. As informações obtidas no Mapa nos possibilitam a compreensão sobre as desigualdades entre os outros municípios da região metropolitana e a capital Rio de Janeiro, de acordo com o Mapa de 2020 “diariamente, 2 milhões de moradores de toda a região metropolitana do Rio precisam se deslocar até a capital para acessar oportunidades de empregos, estudos, lazer, hospital, entre outros<sup>28</sup>.”

O Mapa de 2023 traz informações da lista de indicadores referentes à justiça econômica, justiça racial, justiça de gênero e justiça climática. Nos diferentes eixos analisados é possível observar as grandes desigualdades socioterritoriais presentes na realidade social dos municípios pertencentes a região da Baixada, o que demonstra a urgência da elaboração de políticas públicas efetivas que promovam a cidadania, a inclusão e a justiça social de territórios e grupos periféricos, marginalizados e esquecidos pelo poder público.

As mazelas sociais presentes na região da Baixada Fluminense fazem com que, muitas das vezes, o reconhecimento da população em relação ao seu lugar se dê pela falta: a falta de investimentos, a falta da educação, a falta da segurança, a falta da infraestrutura, enfim, a falta de direitos e de oportunidades.

---

<sup>27</sup> Os municípios que compõem a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro são: Rio de Janeiro, Itaguaí, Seropédica, Paracambi, Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Duque de Caxias, Magé, Petrópolis, Guapimirim, Cachoeiras de Macacu, Rio Bonito, Tanguá, Itaboraí, Maricá, São Gonçalo e Niterói.

<sup>28</sup> Com base no Infográfico da Desigualdade “Um Réveillon por dia” – Casa Fluminense, 2018.

Apesar de toda complexidade e especificidades dos municípios que compõem a região, no imaginário social é fortemente presente a associação da Baixada Fluminense a estigmas sociais e preconceitos<sup>29</sup>, associando-a somente aos aspectos negativos: violência, marginalização e precarização, enquanto que toda as potencialidades da região e dos seus moradores são negligenciadas, apagadas, reprimidas.

Tendo como base essa percepção compreende-se que as políticas públicas educacionais são fundamentais para se tentar reduzir as desigualdades e mazelas sociais. A mobilização de movimentos sociais e populares tem grande relevância nesse contexto, em diferentes frentes de atuação, pleiteavam a melhoria da educação básica e a expansão do ensino superior na região (Souza; Souza, 2018). Tais mobilizações demonstram as disparidades existentes entre os grupos sociais que adentravam ao ensino superior com o déficit social de acesso a partir da exclusão de grupos vulneráveis.

Nesse cenário em que se apresenta observa-se que a existência de uma Universidade Pública Federal<sup>30</sup>, como a UFRRJ, principalmente com a criação do campus de Nova Iguaçu<sup>31</sup>, é importante no reconhecimento de tais disparidades na tentativa de reduzi-las oportunizando o acesso à universidade de grupos histórica e socialmente excluídos. Além disso, também contribui com o desenvolvimento social, econômico, cultural, ambiental, educacional, político, científico e tecnológico da região, trazendo impactos positivos que poderão ser mensurados, futuramente na melhoria da qualidade de vida e no empenho para o fortalecimento de políticas públicas tão importantes e necessárias para o desenvolvimento da região. Bem como é apresentado no Estatuto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2012), em seu capítulo II, artigo 4º

Ao promover o seu desenvolvimento visando à sua inserção nos cenários nacional e internacional, a UFRRJ mantém o caráter de

---

<sup>29</sup> O distanciamento e desconhecimento sobre a região da Baixada Fluminense pode ser observado no documentário “Nunca fui, mas me disseram...” (2007) que aborda a visão de alguns moradores da zona sul do Rio de Janeiro têm a respeito da Baixada. Nesse documentário é perceptível a existência de barreiras invisíveis que separam uma região da outra, mas que a partir da fala dos entrevistados mostram-se cada vez mais visíveis, o que faz com que tais barreiras sejam amplamente difundidas no senso comum. Esse documentário foi produzido com o apoio institucional do IFRJ – Nilópolis e se encontra disponível no site do Youtube, podendo ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=E8sUcveY6XA&t=462s> (Último acesso em 04 de set de 2023).

<sup>30</sup> Convém mencionar que além da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a região da Baixada Fluminense também conta com um campus da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em Duque de Caxias. Também tem campus do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) em Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Paracambi e São João de Meriti. E o campus em Nova Iguaçu do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ).

<sup>31</sup> A aprovação para a criação do campus Nova Iguaçu ocorre em 2006, contudo, o campus definitivo, Instituto Multidisciplinar (IM) só fica pronto em 2010. Nesse período, 2006-2010, as aulas e atividades universitárias ocorriam em prédios provisórios do município.

universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada, contribuindo para o desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural do País e para a formulação de políticas públicas e sociais, visando à formação de profissionais-cidadãos com autonomia para o aprendizado contínuo, socialmente referenciado para o mundo do trabalho e capazes de atuar na construção da justiça social e da democracia.

Tal relevância é validada, principalmente, a partir da extensão haja vista que as práticas extensionistas da UFRRJ colaboram para reforçar as relações entre universidade e comunidade, impactando a formação dos estudantes tendo em vista as ações práticas de interação dialógica com participação direta da comunidade de forma a construir coletivamente o conhecimento além de democratizá-lo.

A curricularização da extensão contribui para se fomentar a perspectiva formativa vinculada as questões sociais e reforça o entendimento da universidade enquanto instrumento emancipatório. É um processo que tem relação direta com a transformação social, que coadjuva para o cumprimento da função social da universidade. É uma articulação entre teoria e prática que promove uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, dignidade humana, afirmação da democracia, justiça social e direitos humanos.

Nesse contexto, com base na deliberação supracitada<sup>32</sup>, a UFRRJ definiu as estratégias e registro para a implementação da creditação curricular da extensão, conforme disposto no capítulo III, artigo 8º:

Para a execução obrigatória dos Art. 2º e 3º desta resolução normativa, os PPCs dos cursos de graduação deverão definir as atividades de extensão que serão reconhecidas para a creditação curricular mínima de 10% (dez por cento) da carga horária total de cada curso, considerando as seguintes opções:

I - Disciplinas, obrigatórias ou optativas parcial ou integralmente de caráter extensionista.

II - Atividades Acadêmicas específicas ou de formação geral interdisciplinar, de caráter extensionista, obrigatórias ou optativas.

III - Atividades Acadêmicas Complementares (Autônomas) de natureza científica, cultural e acadêmica, quando articuladas com a extensão, envolvendo, no máximo, 100 horas da carga horária total.

---

<sup>32</sup> Deliberação CEPE nº 26 de 25/01/2022 –SAOC. Link de acesso <https://institucional.ufrj.br/soc/files/2022/03/Delib-26-CEPE-2022.pdf> (Último acesso em 04 de set de 2023)

IV - Disciplinas de caráter extensionista, em formato de módulo, obrigatórias ou optativas.

V - Participação ativa de discentes em programas e projetos cadastrados na Proext, no formato de Atividades Acadêmicas integradoras. (2022)

Além disso, é importante destacar que ao integrar a estrutura curricular a referida deliberação prevê que:

Art. 2º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) da carga horária total dos cursos de graduação e deverão fazer parte da estrutura curricular e do histórico curricular estudantil, estando previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Merece realce em relação a carga horária dos cursos de graduação não será aumentada, o cumprimento da inserção da carga horária de, no mínimo, 10% deve ocorrer na forma de componentes curriculares dos cursos. Na associação da creditação da curricularização da extensão por meio de disciplinas, o artigo 9º parágrafo 1º dispõe que: “§ 1º A disciplina pode dedicar carga horária integral ou parcial à realização de atividades de extensão; essa carga horária deverá ser múltipla de 15 horas-aula, correspondente a, no mínimo, um crédito.”

Ressalta-se ainda que a deliberação propõe relativa autonomia aos colegiados de cursos, na medida em que os mesmos são os responsáveis por analisar os currículos de seus respectivos cursos para encontrar a melhor maneira de conseguir a implementação da curricularização da extensão, tendo em vista as especificidades e realidades de cada curso e sem desrespeitar as diretrizes e legislações nacionais bem como as deliberações e regimentos da UFRRJ.

No que se refere aos cursos de licenciaturas a curricularização da extensão é imprescindível levando em consideração a formação dos estudantes em articulação com as demandas do tempo presente, estimulando uma concepção educativa pautada em princípios da liberdade, de interação dialógica e de emancipação dos sujeitos, tendo em vista que a prática extensionista pode contribuir para a ampliação da concepção das universidades enquanto espaços emancipatórios e que, portanto, integrada aos currículos de licenciaturas fomentam a formação docente crítica e comprometida com a transformação da realidade social.

Conforme o Projeto Curricular de Curso<sup>33</sup> do curso de Licenciatura em História da UFRRJ, Instituto Multidisciplinar, campus Nova Iguaçu, o eixo de formação apresenta uma estrutura curricular flexível objetivando, dentre outros motivos,

oferecer uma grade básica comum que atenda aos alunos interessados em diferentes mobilidades – bacharelado e licenciatura – racionalizando assim o atendimento a estas demandas, sem no entanto comprometer as exigências específicas e largamente consideradas na avaliação nacional dos cursos universitários de História: a consecução satisfatória de múltiplas atividades que abarquem obrigatoriamente a tríplice dimensão Ensino-Pesquisa-Extensão. (PCC/UFRRJ, p. 23-24)

Observa-se, nesse contexto, a dimensão ensino-pesquisa-extensão e a máxima articulação<sup>34</sup> entre os mesmos são preocupações presentes no currículo de História. A participação de outros sujeitos, outros saberes, outras práticas e outros lugares na curricularização da extensão torna-se ainda mais relevante para um curso de licenciatura em História tendo em vista que se promove uma formação docente plural, contextualizada, dinâmica, diversa e com consciência social com vistas a contribuir para a justiça e dignidade social e valorização da diversidade humana. Infere-se, portanto, que

a proposta acadêmica do curso de História visa a formação de um profissional que alie uma perspectiva crítica da educação à análise e compreensão dos vários domínios da vida social. Essa formação tem ainda uma preocupação universalista que articule o global ao local, permitindo ao futuro historiador o pleno exercício consciente da cidadania na conjuntura histórica em que se insere. Pretende-se que esse profissional receba uma formação geral consistente de modo a permitir que seja a um só tempo professor e pesquisador, capaz de produzir e disseminar conhecimentos no campo da História. O sentido educativo desses conhecimentos deve ser aplicado à realidade brasileira, fortalecendo o vínculo entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois reconhece que a melhoria do ensino fundamental e médio decorre da capacidade de formar professores com competência para articular conhecimento e capacidade crítica. (PPC/UFRRJ, p. 16)

E, justamente pensando a formação docente na relação com a extensão é que essa pesquisa optou por utilizar-se da curricularização da extensão para se pensar a formação de professores de História e pedagogos em diálogo com o campo acadêmico, as demandas sociais e os contextos contemporâneos, relacionando a curricularização da extensão com o ensino de História e a produção de inventários participativos.

<sup>33</sup> O Projeto Curricular de Curso (PCC) – processo de reestruturação do curso de História 2009 – encontra-se disponível no site online da UFRRJ-IM <https://www.ni.ufrj.br/cursos/graduacao/historia/> (Último acesso de 27 de out de 2023)

<sup>34</sup> Um dos objetivos do Curso de História da UFRuralRJ no campus de Nova Iguaçu. Disponível em: <https://www.ni.ufrj.br/cursos/graduacao/historia/> Último acesso em 31 de mar de 2025

Para tanto, com base na deliberação da UFRRJ acima referenciada, tendo em vista que considera-se para creditação curricular da extensão “Disciplinas, obrigatórias ou optativas parcial ou integralmente de caráter extensionista” é que se propõe na disciplina Ensino de História II – obrigatória para as alunas, alunos e alunxs regularmente matriculados no curso de graduação de licenciatura em História e optativa (não obrigatória) para as alunas, alunos e alunxs regularmente matriculados no curso de graduação em Pedagogia – parcialmente de caráter extensionista.

Com o compromisso pedagógico com a formação do professor de História, a disciplina Ensino de História II tem-se destaque na medida em que promove o diálogo com questões do tempo presente tão significativas para o ensino, sendo, portanto, socialmente relevante. Contribuindo, dessa maneira, para a formação profissional com um ensino comprometido com a prática educativa de combate às desigualdades sociais, que vise inclusão socioeconômica e a democratização da educação. Conforme o programa da disciplina Ensino de História II<sup>35</sup> os objetivos são:

1. Identificar as demandas contemporâneas do Ensino de História;
2. Compreender as especificidades da disciplina escolar História na Educação Básica brasileira e seus desafios teórico-práticos;
3. Acompanhar o trabalho dos alunos em atividades de caráter prático.

Tendo em vista um movimento de aproximação, democratização e produção de (outros e novos) conhecimentos através da curricularização da extensão enquanto uma ação de transformação social, da formação de professores sob uma concepção humanizada, democrática, ética e comprometida é que a disciplina a Ensino de História II, a partir da possibilidade de diálogo com o campo do patrimônio cultural, fomenta a importância de articular as questões relativas a construção e consolidação do currículo de História por um viés da decolonialidade, que favoreça o diálogo, a formação de pensamento crítico e a conscientização sociocultural.

E, para tanto, tendo em vista a relação profícua entre educação e cultura é que o patrimônio cultural pode ser compreendido enquanto mecanismo formativo sendo um instrumento de cidadania e participação social e, que, por isso, tem importante conexão com as ações de extensão universitária.

---

<sup>35</sup> O programa da disciplina está disponível no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa da UFRRJ e pode ser acessado pelos discentes matriculados na disciplina.

Com o PNE para o decênio 2014-2024 a UFRRJ já se encontra em seus processos de implementação da curricularização da extensão, os desafios para a efetiva articulação entre universidade, comunidades e formação estão postos à medida em que se almeja a superação do paradigma da extensão universitária meramente sob caráter assistencialista e de prestação de serviço.

Viabiliza-se, com isso, a necessidade de as universidades saírem do papel de teoricista, detentora e protagonista do conhecimento para irem ao encontro dos “outros”, dos “diferentes”, do encontro de mundos para além do academicismo e intelectualismo (Gadotti, 2017).

A curricularização da extensão contribui para se fomentar a perspectiva formativa vinculada as questões sociais e reforça o entendimento da universidade enquanto instrumento emancipatório. É um processo que tem relação direta com a transformação social, que coadjuva para o efetivo cumprimento da função social da universidade.

Além disso, também representa a viabilidade de reestruturação ensino superior brasileiro ao integrar atividades extensionistas como componente obrigatório na formação acadêmica o que contribui, no contexto da educação, para se pensar uma formação de professores pautada na conjugação de saberes plurais, no diálogo e na consciência crítica, que atuem enquanto agentes de mudanças sociais ao desenvolverem e incentivarem práticas educativas antirracista e intercultural.

### **3.1. Formação de professores e a curricularização da extensão: inventários participativos na democratização do patrimônio e da educação**

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire)

A creditação da extensão enquanto um componente curricular obrigatório assume especial relevância no contexto da educação para os cursos de licenciaturas na medida em que contribui para ressignificar a prática docente ao fomentar práticas de produção de conhecimento de maneira participativa e integradas. Nesse viés, transcende a lógica da transmissão de conhecimentos unilateral para uma formação crítica, dialógica e comprometida com as demandas sociais.

Ao curricularizar a extensão suas práticas tornam-se eixos estruturantes do currículo, logo, eixos estruturantes da formação docente. Estimula-se com isso a formação de professores a partir do diálogo, da interação e integração entre saberes acadêmicos e populares e assim a formação compreende um processo de reciprocidade, numa construção de conhecimento coletiva.

De tal forma a curricularização da extensão possibilita uma formação mais contextualizada e reflexiva, fomenta-se a articulação entre teoria e prática para a partir de epistemologias plurais. E, ao encorajar a aproximação entre docente e sociedade motiva um mergulho dentro da própria realidade da profissão professor e reafirma-se, com isso, que a formação de um docente não se limita à aquisição de determinadas capacidades ou competências, mas, implica também em vivências, interações e dinâmicas de socialização. (Nóvoa, 2023).

A extensão universitária nos possibilita pensar a universidade para além dos seus muros, transformando a sala de aula para além dos espaços físicos da universidade, assim ocorre a compreensão de que a educação que está em toda a sociedade (Gadotti, 2011), desse modo, curricularizar a extensão é estimular tal ideia contribuindo para uma formação docente mais relacional com escuta ativa, num processo de construção mútua e significativa do conhecimento, de reconhecimento do papel político da educação e da sua própria atuação. Nesse sentido,

Numa concepção emancipadora da educação, a profissão docente tem um componente ético essencial. Sua especificidade está no compromisso ético com a emancipação das pessoas. Não é uma profissão meramente técnica. A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos “lecionar” – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viver melhor. (Gadotti, 2011, p. 37-38)

Em consonância com essa perspectiva a curricularização da extensão colabora para que a formação de professores seja comprometida com a autonomia dos sujeitos num projeto de educação que promova o questionamento sobre as estruturas de poder e promova a emancipação num contexto de superação das desigualdades tão marcadas em nossa sociedade contemporânea.

Estimular a participação democrática da sociedade na extensão com a produção de conhecimentos é importante para fomentar a descolonização dos currículos, pois, se a universidade reproduz desigualdades, também tem o potencial de enfrenta-las na medida em que reconhece as estruturas de opressão e dominação, criando estratégias para não mais reproduzi-las e, sim, combatê-las, transformando-as.

Se, por um lado, a universidade reproduz hierarquias de classe, raça e gênero (Bourdieu; Passeron, 1992), por outro, possui potencial para desafiá-las tendo em vista a articulação ensino, pesquisa e extensão para seu compromisso ético e cumprimento de sua função social.

Nesse contexto, tendo em vista que a formação de professores na contemporaneidade relaciona-se com o compromisso (de transformação) da realidade social, a curricularização da extensão enquanto estratégia formativa contribui para o desenvolvimento da capacidade de diálogo com diferentes realidades sociais ao fomentar práticas educativas que abordem os contextos contemporâneos e as demandas sociais.

Pensa-se, com isso, o processo formativo por outros vieses, que sejam mais inclusivos, democráticos, participativos e dialógicos. Com isso, a curricularização da extensão ao incentivar e promover diferentes práticas de produção de conhecimento possibilita vincular a formação de professores a processos de intervenção social e de valorização cultural.

Nesse sentido, podemos destacar o uso de inventários participativos para a democratização do patrimônio e da educação ao ser utilizado na curricularização da

extensão como instrumento de estímulo a formação de professores comprometida com a educação emancipadora, transgressora, popular e culturalmente relevante.

Utilizar-se do inventário participativo como uma metodologia na curricularização da extensão favorece a legitimação de conhecimentos não hegemônicos além de incluir as vozes marginalizadas não apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos do processo educativo.

Nesse sentido promover o (re)conhecimento das referências culturais a partir da curricularização da extensão é essencial no processo de democratização da cultura e da própria educação ao estimular as trocas culturais, as práticas sociais e outros modos de vivenciar e produzir cultura. Além disso, oportuniza, ainda, abrir as portas das universidades para àqueles que por anos foram colocados à margem desses espaços, renegados, subalternizados e excluídos.

Nas linhas de extensão vigentes, disponibilizadas pela UFRRJ<sup>36</sup>, temos uma que relaciona-se a temática do patrimônio cultural, histórico e natural, portanto, o campo do patrimônio além de possível para ser trabalhado na extensão também contribui no processo de democratização da cultura colocando a comunidade como protagonista nas vivências de suas referências culturais. Dessa forma, a utilização do patrimônio cultural na curricularização da extensão é um processo contra hegemônico, de transgressão do conhecimento, potencializador da relação dialógica de universidade-sociedade-patrimônio-educação-cultura numa relação que potencializa a dinamicidade, a troca e potencialidade de suas integrações e interações.

Tal relação contribui para que tenhamos universidades para o povo, do povo e com o povo. Para que favelados, negros, trans, gays, lésbicas, indígenas, trabalhadores, mulheres, quilombolas e tantas outras minorias adentrem e ocupem seus espaços, num movimento de ruptura, de contracolonialidade, de resistência e de potencialização das vivências, experiências, histórias e culturas para a construção de uma sociedade outra, sem elitismo, patriarcalismo, machismo, racismo, homofobia e tantas outras formas de discriminação e exclusão, para construção de uma sociedade que combata as desigualdades e injustiças sociais, possibilitando, assim, a criação de novos sentidos para

---

<sup>36</sup> O acesso a todas as linhas de extensão vigentes está disponível no link: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/06/Linhas-de-Extensao.pdf> Último acesso em 31 de mar de 2025

o ensino, a pesquisa e a extensão para que tenhamos universidades mais plurais em diálogo e interação com as diversidades tão presentes em nossa sociedade.

É importante destacar que o inventário participativo é uma ferramenta de educação patrimonial desenvolvido pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional (IPHAN), assim,

Os inventários estão na origem da constituição do campo da preservação do patrimônio no século XVIII no contexto da construção dos Estados Nacionais. Surgiram como modos de produzir um novo saber, por meio da coleta e sistematização de informações obedecendo a determinado padrão e repertório de dados passíveis de análises e classificações, e se constituem até hoje como instrumentos de identificação, valorização e proteção dos bens como patrimônio cultural. (Motta; Rezende, 2016, p. 1)

O inventário participativo é uma ferramenta de manejo do patrimônio democrática, da qual a identificação, o reconhecimento e a gestão do patrimônio são feitas pelos detentores do bem, que usam e apropriam do mesmo, entendendo o patrimônio não só como uma referência histórica do passado, mas como pertencente à realidade presente da comunidade, sendo um elo entre o passado-presente-futuro. Sendo assim,

A identificação de outros patrimônios possíveis, aqueles do cotidiano, constitui-se como uma tática e um recurso que busca mobilizar os grupos sociais em torno de suas trajetórias e vivências, que permitem também problematizar os territórios e as políticas públicas. (Scifoni, 2022, p. 11)

O inventário participativo é, portanto, um instrumento dinamizador dos processos de patrimonialização, reconhecimento e valorização das referências culturais. Conforme ressalta o manual de aplicação do IPHAN: Educação Patrimonial: Inventários Participativos, o inventário

considera a comunidade como protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural. Alinha, ainda, o tema da preservação do patrimônio cultural ao entendimento de elementos como território, convívio e cidade como possibilidades de constante aprendizado e formação, associando valores como cidadania, participação social e melhoria de qualidade de vida. (Iphan, 2016, p. 5)

Utilizar do inventário participativo na curricularização da extensão em articulação com a formação de professores possibilita a efetivação de três princípios fundamentais para a democratização do campo patrimonial: a autonomia dos sujeitos, a dialogicidade e a participação social. Nesse contexto, utilizar-se do inventário participativo é fomentar a

produção do conhecimento de maneira coletiva e interativa o que também está em consonância com a democratização da educação. Por isso,

o inventário participativo uma ferramenta estratégica capaz de provocar rupturas decoloniais na perspectiva hierárquica do patrimônio cujo enfoque eurocêntrico, monumental, tecnicista e elitista é substituído por relações horizontais e dialógicas nos processos de atribuição de valor e construção colaborativa de conhecimentos (Vieira Neto, 2022, p. 445/446)

Dessa forma, o manual do inventário participativo proposto pelo IPHAN é uma metodologia e instrumento importante que contribui para a aproximação entre cultura e educação. Uma estratégia para estimular a pesquisa sobre a história local, de incitar o reconhecimento e valorização de elementos identitários, da memória coletiva e do exercício da alteridade. Estratégia que está de acordo com os objetivos e diretrizes da curricularização da extensão<sup>37</sup>.

Sua utilização, portanto, oportuniza colocar em evidência a realidade e a vivência de grupos sociais e práticas culturais que por vezes foram invisibilizados e/ou esquecidos nos processos de patrimonialização com base no discurso oficial do patrimônio.

Pois, observa-se que há na contemporaneidade uma renovação e ampliação da compreensão do conceito e da perspectiva patrimonial, há múltiplas conexões e dimensões sobre o patrimônio. Porém, nem sempre foi assim, na década de 1930, no Estado Novo, a discussão do campo patrimonial girava em torno da constituição de uma identidade nacional: dos grandes feitos, dos grandes heróis nacionais, das grandes construções. Tínhamos, então, uma construção de uma narrativa focando na memória e história das elites à custa do esquecimento/apagamento de outras.

Foi necessário muito tempo, debate, disputas, mobilizações e resistências para que ocorresse uma ampliação e ressignificação do conceito de patrimônio, pensando para além das elites, para além da construção da identidade nacional, para “além da pedra e cal” (Fonseca, 2009).

Com base nessa concepção, entende-se que o patrimônio cultural é um campo de disputa, de poder e, por isso, hierárquico. Ressalta-se também que o patrimônio cultural

---

<sup>37</sup> Vê em Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgltclfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgltclfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192) (Último acesso em 08 de mai de 2025)

é construção social, sendo assim, muitas das vezes pode ser algo imposto, determinado de cima para baixo, por aqueles que detêm o poder e influência. Por isso, a importância de se trabalhar essa construção social a partir da coletividade, do diálogo e da constituição de sentidos, da perspectiva de que o patrimônio se faz e se reafirma cotidianamente, haja vista que, “não é possível mais se admitir que práticas de patrimonialização mantenham e reproduzam a colonialidade do poder e que as práticas educativas reencarnem e sejam reprodutoras da colonialidade do saber e do ser.” (Tolentino, 2018, p. 58).

Nesse sentido, o referencial de patrimônio aqui utilizado compreende que esse campo não deve ser constituído apenas com base nas disputas políticas e econômicas, mas a partir dessa construção coletiva que consolida o sentimento de pertencimento e reconhecimento identitário, possibilitando novos sentidos ao campo do patrimônio cultural. Reafirma-se com isso que,

atuar de forma desobediente, em relação aos consensos construídos sobre o patrimônio no Brasil, é uma postura pedagógica e, portanto, política e decolonial, visto que o pensamento decolonial não é só uma opção acadêmica ou de estudo, mas modos de pensar, fazer e ser no e com o mundo. Desprender-se das concepções de patrimônio como herança e fazer emergir as memórias de grupos subalternizados, LGBTQIAP+, ciganos, mendigos, favelados, negros e negras, povos guarani, kanindé, krenak, munduruku dentre muitos outros - de modo que possamos ampliar as relações, as abordagens, as pessoas, as pertencas e, na sala de aula, ouvir “o som de vozes diferentes” para evidenciar o privilégio concreto e simbólico de pessoas brancas que estão representadas em grande parte dos bens reconhecidos como patrimônio brasileiro. (Gil, 2022, p. 263).

Há uma gama de estudos sobre o patrimônio cultural, principalmente após a Constituição Federal Brasileira de 1988<sup>38</sup> ampliar a concepção de patrimônio, abrangendo, com isso, outras áreas de conhecimento, contribuindo para que o campo patrimonial fosse compreendido, de fato, de maneira interdisciplinar.

Novos sentidos que são perceptíveis não apenas ao patrimônio, mas também aos próprios indivíduos, já que essa relação é uma via de mão dupla: os indivíduos dão

---

<sup>38</sup> De acordo com o Art. 216 da CF de 1988: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.” Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_216\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp)> Último acesso em 8 de mai de 2023

sentidos ao patrimônio e o patrimônio dá sentido aos indivíduos. Como bem sinaliza o autor Gonçalves, “o patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. (...) não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas.” (Gonçalves, 2009, p. 31).

Por esse viés compreender que o patrimônio está permeado de significações, sentimentos, subjetividades e que é interpretado por uma coletividade como um bem simbólico, não apenas por sua materialidade ou imaterialidade, mas por sua afetividade e representatividade: assim se dá a construção social do patrimônio. E, assim, compreende-se que patrimônio não é tão somente ‘coisificado’, ele assume dinâmica e interações que contribuem para dar sentido as relações sociais e a própria vida.

A atividade no campo do patrimônio cultural é complexa, delicada e trabalhosa (...) mas por isso também é tão fascinante e gratificante, pois estamos tratando, não de coisas, mas daquela matéria-prima – os significados, os valores, a consciência, as aspirações e desejos – que fazem de nós, precisamente, seres humanos. (Meneses, 2009, p. 39).

Tendo em vista a perspectiva de que o patrimônio está ligado à ideia de transmissão e recepção, portanto, que se encontra na pluralidade cultural e nas experiências individuais, que juntas formam redes de pertencimento, dessa forma, o patrimônio deve ser compreendido na sua dinamicidade, na sua vivacidade.

São diferentes possibilidades de compreensão dos significados e sentidos atribuídos às referências culturais e sociais que constituem o campo patrimonial, o que possibilita o contato com a pesquisa e a histórias locais, contribuindo para conhecer as relações e os vínculos afetivos, bem como as grandezas dos territórios, dos lugares, das práticas, dos saberes e fazeres, das celebrações, dos objetos e das formas de expressão e manifestação.

“O patrimônio cultural está inserido no nosso cotidiano, nas nossas vidas e no nosso dia a dia.” (Tolentino, 2023, p.1), ressalta-se, a partir dessa concepção, a necessidade de reconhecer a dimensão viva do patrimônio cultural pois envolve a cultura, a memória, a identidade, a história, envolvem as práticas e as relações sociais.

Desenvolver uma perspectiva mais integrada e integradora de patrimônio de modo a cumprir sua função social, ao significar, quando apropriado pela comunidade, como ferramentas de dignidade social é fundamental para a fruição e ressignificação do campo.

Tendo em vista a concepção de que patrimônio é algo dinâmico, integrar as perspectivas de comunidade, território, práticas e memórias é fazer viver o patrimônio.

O sentido, o papel e a importância do patrimônio cultural e seus desdobramentos no jogo das relações sociais possibilita compreender o valor simbólico de um bem ou uma prática cultural e, ainda, nos ajuda a perceber como o mesmo pode vir a ser apropriado pelos grupos de diferentes formas. Essa perspectiva patrimonial mais abrangente fomenta a construção de lugares de sentidos e, ao mesmo tempo, estimula o fortalecimento da construção identitária, de valorização do lugar e dos sujeitos e do exercício da cidadania.

Tendo em vista essas concepções é importante compreender o campo do patrimônio cultural não como algo pronto, definido, padronizado, mas sim como um campo que se constrói cotidianamente a partir das relações sociais, das experiências e interações, nos usos e apropriações que são feitas dos saberes e fazeres dos indivíduos que contribuem para a construção de sentimentos de pertencimento, de coletividade e de empoderamento.

Pensar as relações que podem ser estabelecidas entre memória e história em sala de aula é fundamental para a construção de conhecimentos a partir de perspectivas críticas e decoloniais e, dessa forma, o patrimônio cultural pode ser compreendido como abordagem para ressignificar lugares, práticas, saberes, formas de expressão, experiências e vivências.

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de desenvolver e promover uma perspectiva mais plural de patrimônio cultural destaca-se o papel dos inventários participativos como ferramenta pedagógica na curricularização da extensão universitária. Tal articulação não apenas democratiza o reconhecimento de bens culturais, mas também fortalece o vínculo entre universidade e sociedade, promovendo uma educação mais dialógica e socialmente referenciada.

Na medida em que os inventários participativos emergem como instrumentos fundamentais para a valorização de referências culturais, grupos e práticas sociais marginalizados, invisibilizados e negligenciados sua utilização é uma estratégia que colabora para o protagonismo da população, que democratiza o acesso à cultura e a memória coletiva além de configurar como estratégia eficaz na integração entre ensino, pesquisa e extensão. Portanto, a utilização do inventário participativo na curricularização

da extensão pode renovar tanto o campo do patrimônio tanto a própria prática universitária.

Observa-se assim que o inventário participativo é um importante instrumento a ser utilizado não somente como um instrumento de produção de conhecimento coletivo, mas principalmente como um instrumento de cidadania. Fomentar a produção de dossiês de inventários participativos na graduação por meio da disciplina Ensino de História II integrando a curricularização da extensão é fomentar uma concepção de educação enquanto ação transformadora, numa construção intersubjetiva, que pense um Ensino de História popular, o patrimônio cultural popular e a universidade popular, numa percepção de sociedade democrática.

É importante mencionar que a análise empírica dessa pesquisa utiliza como abordagem metodológica o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989) haja vista que sua utilização permite uma abordagem mais detalhada, compreendendo os pormenores e os detalhes, o que possibilita uma compreensão mais aprofundada. Além disso, permite observar situações e significados em dimensões subjetivas ao possibilitar um olhar mais sensível as complexidades que ultrapassam a perspectiva do dito.

Sendo assim, como mencionado, o objeto de análise dessa pesquisa configura a disciplina de Ensino de História II, oferecidas aos alunos matriculados no curso de licenciatura em História (obrigatória) e para o curso de Pedagogia (facultativa/optativa), compreendendo o semestre de 2023.2 e 2024.1.

A primeira turma tinha 33 alunos matriculados, aos quais 15 eram mulheres e 18 homens. E a segunda turma com 27 alunos matriculados sendo 17 mulheres e 10 homens. Notadamente os cursos de licenciaturas e de ciências sociais/humanas tendem a absorver o público feminino em contraste com a menor representação em licenciaturas em física e matemática e/ou os cursos de ciências exatas, na medida em que há uma tendência histórica de associação a carreiras de “cuidado” e que não demande de “técnica” ao gênero feminino. (Bourdieu, 2002).

Os padrões de gênero ainda são reproduzidos nos cursos de licenciaturas o que colabora para reforçar e reproduzir as desigualdades estruturais. Ainda que tal diferença não seja tão demarcada nas turmas da disciplina de Ensino de História II, aqui analisadas, é importante pontuar sobre tal questão visto que ocorre uma naturalização da divisão sexual do trabalho, ainda que nos cursos de licenciaturas a divisão de papéis entre homens

e mulheres possa parecer algo natural, quando na verdade é uma construção social, de reforço da dominação masculina que molda comportamentos sociais. Problematicar tal assunto faz-se necessário pois contribui para desvelar os mecanismos invisíveis que sustentam tal desigualdade para, com isso, desnaturalizar os papéis de gênero na educação.

Outra questão importante para ressaltar é que os respectivos cursos, História e Pedagogia, são noturnos, portanto, a disciplina Ensino de História II obrigatória na grade curricular do curso de História é ofertada no turno da noite. Tal informação é importante para a elaboração do cronograma e planejamento da disciplina para poder levar em consideração as demandas e necessidades dos alunos.

Nesse sentido, convém mencionar que as duas turmas eram formadas por um público, majoritariamente, de trabalhadores e trabalhadoras, moradores da Baixada Fluminense, especialmente Nova Iguaçu e seus municípios vizinhos, como Belford Roxo e Mesquita, que se deslocavam para o Rio de Janeiro, município de trabalho. Tal deslocamento, tendo em vista a péssima mobilidade urbana da região metropolitana do Estado e a precária oferta de transportes públicos, faz com que o trajeto seja mais longo e demorado que o habitual, o que contribuía para que alguns alunos tivessem dificuldades em chegar ao campus e as aulas, havendo, portanto, uma necessidade de flexibilização tanto para o início tanto para o término das aulas.

Conciliar uma rotina de trabalho e estudo é a realidade de muitos estudantes que não têm a oportunidade de dedicar-se exclusivamente ao estudo, fazendo deste um processo árduo. Reflexo de uma sociedade desigual que impacta nas universidades fazendo com que a entrada e, principalmente, a permanência da classe trabalhadora nesses espaços seja dificultada.

Nesse sentido, cursos de licenciaturas, no campus da Baixada Fluminense, com alunos e alunas trabalhadores, com uma realidade socioeconômica difícil e complexa, requer especial atenção na elaboração da disciplina, na medida em que deve-se preocupar com a formação humana, para além apenas da profissional. Como ponto de reflexão qual, de fato, seria o impacto de uma formação de professores, no contexto da educação e da sociedade de maneira geral se a prática não levar em consideração a realidade dos alunos.

Sendo assim, a elaboração da disciplina Ensino de História II para os respectivos semestres foi pensada de maneira a considerar tais questões. Essa realidade foi

considerada principalmente no que diz respeito aos inventários participativos, na medida em que se reconhece que a produção dos mesmos requer tempo, dedicação e investimento (inclusive financeiro na medida em que, ao depender da referência escolhida, demanda custos de deslocamento e alimentação, por exemplo).

Tais pontos são importantes não somente para as questões de logísticas e do cronograma das aulas, mas para o próprio planejamento no que se refere aos textos e os debates propostos em aulas. Pois, é necessário estimular que a formação de professores se atente para assuntos que dizem respeito a própria realidade social e o contexto de vida dos envolvidos no processo educacional, considerando, assim, a pertinência socioeconômica e cultural da educação numa perspectiva crítica e em articulação com vários domínios da vida social.

O que se torna ainda mais importante quando a disciplina é Ensino de História, haja vista seu papel de articulação entre a teoria e a prática no que se refere ao comprometimento com a prática educativa como estratégia para inclusão social ao assumir uma postura de criticidade e propositiva frente as desigualdades sociais. Como se observa no Projeto Político Pedagógico do curso de História (2009),

O Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, campus Nova Iguaçu, fruto deste projeto de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs), está localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro contemplando especificidades profundamente articuladas com o contexto e a realidade social da Baixada Fluminense, que guarda em sua história relações desiguais baseada em arbitrariedades e violências. (p.8)

Assim, aulas de Ensino de História que não aborde e debata as diferentes demandas e contextos sociais não se compromete com a efetiva formação de professores com capacidade de reflexão sobre a realidade e, principalmente com a criticidade para a sua transformação.

Tendo em vistas as competências e habilidades<sup>39</sup> do profissional de História, vincular a formação de professores com questões sociais, num processo de empatia e escuta ativa, contribui para a transformação da própria prática profissional e, numa

---

<sup>39</sup> Conferir em parecer n.º CNE/CES492/2001 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf) (Último acesso em 15 de maio de 2025).

perspectiva macro, transforma a realidade social, não sendo somente uma prática pedagógica, mas também um ato político.

Essas concepções se potencializam com a curricularização da extensão na medida em que contribui para ressignificar a prática docente. Tornar a extensão componente obrigatório da grade curricular, integrando-a no Ensino de História é fundamental, haja vista que promove uma construção coletiva do conhecimento, de maneira a integrar diferentes saberes, perspectivas e demandas.

Tal como a curricularização da extensão que preza a relação dialógica com a sociedade, a valorização dos saberes locais e a participação da comunidade, assim também é com o inventário participativo que prioriza o fortalecimento das histórias locais, de grupos, de periferias e ações cotidianas e, assim, contribui para que as pessoas que vivem e constroem essas práticas diariamente reconheçam a cultura em sua rotina.

Esse reconhecimento promove a aproximação e identificação de que aquilo que é vivenciado também é patrimônio, rompe-se com a ideia que patrimônio é somente um monumento, algo distante e elitizado, promovendo a compreensão de que o patrimônio não precisa do aval oficial para ser reconhecido e preservado. O patrimônio precisa das pessoas para que tenha sentido e relevância. E, sendo o inventário participativo uma ação de educação patrimonial, atrelá-lo em atividades extensionistas, contribui para democratizar o patrimônio e a própria educação.

#### **4. Formação plural: Ensino de História e Patrimônio Cultural na curricularização da extensão**

“O ensino de História deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender as contradições sociais e intervir criticamente na realidade, assumindo-se como agentes históricos.”  
(Circe Bittencourt)

Para falarmos sobre o ensino de História é necessário falarmos também sobre a construção do currículo de História haja vista que são áreas do conhecimento que possuem profícua relação, além de propiciarem debate e questões considerando que tanto o currículo tanto o ensino de História no Brasil estão envoltos por poder e disputas de narrativas em suas construções.

Atenta-se, dessa forma, para a necessidade de romper com a perspectiva tradicional, elitista, eurocêntrica e de produção de conhecimento de maneira engessada reconhecendo, com isso, a necessidade de fomentar o diálogo para a constituição perspectivas outras na concepção do currículo para o ensino de História a partir de uma visão crítica, reflexiva, provocativa, dialógica e democrática.

Sendo assim, faz-se cada vez mais necessário problematizar a construção do currículo de História no Brasil, ressaltando, a partir disso, a importância de articular as questões relativas a construção e consolidação do currículo de História por um viés da decolonialidade, que favoreça o diálogo, a formação de pensamento crítico e a conscientização sociocultural.

No que se refere a decolonialidade, trabalhamos esse conceito em diálogo com com Catarine Walsh (2007, 2009, 2013) a partir da interculturalidade englobando dimensões éticas, epistêmicas, políticas e sociais de enfrentamento ao colonialismo que possibilita o desenvolvimento de pedagogias decoloniais. A decolonialidade é, portanto,

assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho

decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar y destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade -estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da decolonialidade. (Walsh, 2007, p. 9).

A discussão sobre a importância do desenvolvimento de uma educação com base na interculturalidade e na decolonialidade envolve, necessariamente, a discussão sobre colonialidade e modernidade. Através do processo de colonização dos europeus no continente americano, principalmente na América Latina, e toda dominação decorrente introjetou-se fortemente no imaginário social a ideia de hierarquização, na qual toda a influência europeia é vista como superior e moderna, modelo a ser seguido de cultura, de sociedade e de conhecimento, em detrimento de outras influências, vistas como inferiores e que, portanto, não devem ser difundidas.

No Brasil, a colonização acabou no século XIX, porém a colonialidade ainda incide no imaginário social justamente quando se valoriza uma visão hegemônica de cultura e tudo o que não obedece a essa perspectiva eurocêntrica é desvalorizado, inferiorizado, renegado. Reconhecer a colonialidade presente em nossa sociedade é fundamental para combatê-la e propor outro tipo de perspectiva mais plural. Conforme ressalta Candau (2020):

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial. (p. 681)

Desnaturalizar a colonialidade é um processo. Processo que passa, necessariamente, pela educação, haja vista que o currículo escolar utilizado no Brasil é predominantemente eurocêntrico. Os livros didáticos, a sala de aula e a escola reproduzem a visão hegemônica da modernidade-colonialidade, o conhecimento escolar é, portanto, fortemente demarcado por um viés europeu de mundo o que contribui para

perpetuar práticas preconceituosas, discriminatórias e excludentes em nossa sociedade como o racismo, machismo, homofobia e intolerância e/ou racismo religioso. Nesse sentido, é necessário

reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos-outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares. (Candau, 2020, p. 681)

Desconstruir e, com isso, desnaturalizar os currículos escolares eurocêntrico e a concepção de uma cultura hegemônica branca, masculina, heteronormativa, elitizada e conservadora é fundamental para caminhar na construção de uma educação intercultural e decolonial que reconheçam saberes e práticas insurgentes e contra hegemônicos de grupos sociais historicamente subalternizados e inferiorizados na nossa sociedade.

Nesse sentido, ao reconhecer e criticar a colonialidade e o eurocentrismo tão presente no currículo, no conhecimento escolar e nas práticas sociais, faz-se necessário destacar a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 enquanto importantes movimentos insurgentes na luta anticolonial e antirracista e no desenvolvimento da educação no viés da decolonialidade. A promulgação da Lei 10.639/03, que alterou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e tornou obrigatório o ensino da História, da Cultura, da Arte e da Literatura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica do país e em 2008, a Lei 11.645 acrescentou a temática indígena ao texto da lei. Destaca-se que,

A Lei 10.639/03 deve ser inexoravelmente pensada como resultado da insurgência, da ação anticolonial e da luta antirracista dos movimentos sociais e intelectuais negros/as e seus/as aliados/as que por décadas denunciaram e travaram suas batalhas contra o racismo e o colonialismo intelectual que sempre estiveram nos alicerces da nossa história e do sistema educacional. Nesse sentido, reconhecemos que a colonização eurocêntrica e racista dos currículos escolares brasileiros constitui uma longa realidade temporal e se impôs como reflexo e resultado de uma opção elitista, violenta e negacionista do Estado brasileiro, em relação à presença e às indiscutíveis contribuições dos povos africanos, dos povos indígenas e da população negra na história nacional e na história do mundo (Oliva; Conceição, 2023, p. 8).

Trabalhar as questões étnico raciais presentes em nossa sociedade é fundamental no desenvolvimento da educação com perspectiva decolonial e intercultural, pois reconhece-se a difícil tarefa de descolonizar o currículo e os livros didáticos, tarefa ainda mais difícil para a descolonização das mentes, já que o Brasil é marcado por uma história

de exclusão de direitos fundamentais e de violência as suas populações negras e indígenas. É urgente, portanto, abordar essas questões relevantes, necessárias e presentes na realidade social em sala de aula, haja vista que,

Para uma educação intercultural crítica e decolonial, que assume a perspectiva antirracista, incorporar a questão da branquitude nos processos educativos, procurando favorecer a tomada de consciência dos privilégios que configuram o ser branco na sociedade em que vivemos e ser capaz de promover processos orientados a sua desnaturalização é uma exigência importantíssima. (Candau, 2020, p. 684).

Observa-se, com isso, que nos últimos anos (novos) sujeitos, (novas) demandas e (novas) questões passaram a ocupar espaços no currículo de História. Esses sujeitos, essas demandas e essas questões sempre estiveram aí na historiografia, mas foram renegados, silenciados, marginalizados, invisibilizados e excluídos. Com a crescente mobilização de diferentes grupos e movimentos sociais esses sujeitos puderam questionar os privilégios dos detentores de poder e, assim, romper e criticar, em alguma medida, a historiografia tradicional e colonial. Tendo, com isso, o direito de terem suas histórias, memórias, identidades e culturas reconhecidas e valorizadas.

Com base nessa perspectiva torna-se cada vez mais importante contestar o currículo incutido de discursos hegemônicos e de processos colonialistas e incentivar a construção e o desenvolvimento de perspectivas decoloniais na consolidação de outros currículos para o Ensino de História. Fomenta-se, assim, uma perspectiva da horizontalidade de reconhecimento da pluralidade e diversidade de saberes, fazeres e conhecimentos que contribuem para a transformação das estruturas social, econômica e política.

No contexto atual brasileiro em que as políticas neoliberais e o conservadorismo ganharam força em discursos e práticas<sup>40</sup>, a educação tornou-se um dos alvos principais de ataques de setores políticos, religiosos e empresariais que insistem em combater a educação livre, plural, democrática, libertadora e emancipadora, em prol do incentivo e promoção de uma educação tecnicista, bancária, excludente e mercadológica.

---

<sup>40</sup> Esse avanço pode ser observado após o golpe sofrido pela então presidente da república Dilma Rousseff (PT) quando o seu vice, Michel Temer (MDB), assume em 2016 e mais precisamente após a eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

Essa perseguição a educação é observada a partir do avanço político da direita assinalada por práticas antidemocráticas, negacionistas, conservadoras e reacionárias que ensejam o esvaziamento dos componentes curriculares, principalmente no que se refere ao conteúdo da disciplina História em nome de uma suposta doutrinação esquerdista.

Observa-se, dessa forma, que há um historicídio<sup>41</sup> em curso no Brasil a partir do sufocamento da história como campo de conhecimento crítico e disciplina escolar e com novas guerras de narrativas para desautorizar o discurso histórico e criar, assim, um discurso paralelo.

Sendo assim, tendo em vista essa configuração que se estabelece na educação e, mais precisamente, no Ensino de História é de suma relevância resistir e combater tais ataques, além de permanecer na luta por uma educação com base em perspectivas críticas, reflexivas e dialógicas que contribua para uma leitura crítica e comprometida da realidade social. Por isso, há a necessidade de fomentar a constituição do currículo no Ensino de História por outros vieses, pensando essa relação para além do ambiente/espço escolar, que contribua para a conscientização dos sujeitos e para a transformação de ser e estar no mundo. Por isso que, “a escola e, mais especificamente, as aulas de História podem constituir espaços de resistência com um fazer que pode contribuir para ampliar as possibilidades da vida. Em outras palavras: pensar a resistência como ato criativo.” (Pacievitch; et al., 2019, p. 1629).

Nesse contexto, desenvolver um Ensino de história combativo, questionador e inquietante, que ultrapasse o ambiente escolar e que favoreça o reconhecimento identitários, que pense a interseccionalidade e a interculturalidade nos contextos contemporâneos, que valorize a diversidade e que seja em defesa dos direitos humanos e da criação cultural é fundamental para construção do conhecimento de forma coletiva e dialógica com consciência e sensibilidade social.

Conforme se propõe um ensino contextualizado, abordando outras temporalidades, identidades, memórias e culturas, estabelecendo conexões com o vivido,

---

<sup>41</sup> Sobre o termo Historicídio, o diálogo que se estabelece aqui nesse trabalho tem como base o diálogo contemporâneo intitulado “O ensino de História, seus professores e sua formação: um historicídio entre negacionismos e reformas curriculares neoliberais” proferido pelos professores Paulo Mello (UEPG), Antonio Simplicio (UNIFESP), Cyntia Simioni (UNESPAR) e Marcus Bomfim (UFJV), sob mediação de Lidiane Friderichs (UEMA), apresentado no 32º Simpósio Nacional de História – ANPUH NACIONAL – Democracia e direitos humanos: desafios para uma História profissional (2023).

reconhecendo as subjetividades tão presentes nas salas de aulas, reflexo da nossa sociedade tão diversa, permite-se pensar questões do tempo presente no Ensino de História, tendo em vista a relação espaço-tempo. Pois,

Entre o passado que estuda e o presente que se vive, resta ao/o professor/a de história situar a experiência vivida no contexto histórico de forma que possa ampliar a compreensão da e abrir a vida para novas experiências, nas quais as injustiças, o racismo e a violência não existam. (Pereira, et al.; 2020, p. 4)

Essa concepção nos auxilia no entendimento de que a história não é tão somente o estudo de um passado morto e distante, mas, sim na compreensão de que a história traz conexões com questões contemporâneas, de um passado que é vivo e que permite ser problematizado, questionando as relações de poder e os apagamentos tão demarcados no currículo escolar, fomentando a concepção de que os modos de fazer e ensinar história mudaram e agora demandam outras questões e perspectivas a serem trabalhadas em sala de aula, pensando a história que se faz no presente incluindo a realidade vivida dos alunos e alunas e suas demandas. Portanto,

Nossos questionamentos em sala de aula e nossas reflexões têm instigado nossos alunos e alunas a não aceitarem discursos simplistas ou revestidos por estratégias de dominação contra mulheres, negros, gays e tantos outros segmentos sociais. Os ataques à educação também sinalizam que a História tem contribuído, como força política, na luta em defesa dos princípios por uma sociedade mais justa e democrática. (Cavalcanti; Rocha, 2020, p. 6)

Essa perspectiva nos auxilia a colocar em prática um Ensino de História insubmisso e, se assim o é, também são insubmissos os professores e as professoras que optam por transgredir o óbvio e o que está posto, à revelia daqueles que insistem em promover uma educação mecanizada, cristã europeia, branca, elitizada, excludente e de formação de “corpos dóceis e úteis<sup>42</sup>”. Insubmissos porque lutam por uma educação humanizada, crítica, decolonial e transgressora.

Com base nessas perspectivas torna-se fundamental a relação entre educação, currículo, ensino de História haja vista que ao conceber a educação enquanto um instrumento de conhecimento, cidadania, cultura, de resistência, de criatividade, de trocas e de desenvolvimento e, principalmente, como uma prática social aberta ao exercício do novo, relaciona-se com tais temáticas.

---

<sup>42</sup> Michel Foucault. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 1987

E, dessa forma, tendo em vista a inseparabilidade entre educação e cultura é que o patrimônio cultural pode ser um importante mecanismo para se pensar a produção de conhecimento para além da sala de aula.

Compreender que o patrimônio cultural tem caráter educativo, formativo e formador é fundamental para se pensar a interdisciplinaridade do campo e as potencialidades de diálogos e relações que podem ser estabelecidas entre diversas temáticas, áreas de produção de conhecimento e lugares de sentido.

Educação e patrimônio cultural podem possibilitar uma leitura de mundo comprometida com a transformação social. Tendo em vista que “toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo” (Freire, 1981, p. 35), sendo o ser humano um ser de relações, as relações culturais, sociais, educacionais ganham dinamicidade por sua perspectiva humana que carregam em si.

Essa perspectiva nos auxilia na compreensão de que utilizar-se do patrimônio cultural no Ensino de História possibilita ampliar as narrativas históricas, entendendo os processos históricos por outros vieses, questionando e problematizando as relações de poder, as desigualdades e as exclusão tão presentes no currículo.

Possibilita, ainda, o reconhecimento da diferença, da multiplicidade de conhecimentos, histórias, práticas, vivências e experiências. Possibilita escutar grupos e movimentos sociais que por anos tiveram suas vozes silenciadas, num exercício de (re)conhecimento, empoderamento e representatividade e que mais além contribui para a consolidação de justiça social e reparação histórica.

Nesse contexto, grupos que histórica e sistematicamente foram marginalizados, subalternizados e perseguidos, como por exemplo os quilombolas, indígenas, ribeirinhos, população LGBTQIA+, mulheres, negros e pobres, simplesmente por serem quem são, por seus gêneros, por suas etnias, por suas orientações sexuais, religiosas e por seus ativismos, podem, a partir do diálogo do patrimônio cultural e o Ensino de História, terem suas lutas, trajetórias, histórias e memórias contadas e revisitadas.

Esse diálogo pode auxiliar, ainda, no combate a preconceitos, injustiças, estigmas, discursos de ódio e violência na medida em que impacta, instiga, inquieta e provoca a pensar para além do que está posto e dado, para além do currículo oficial, para além do

conhecimento escolar tradicional. É um diálogo que logra com práticas e currículos outros que “rompe a linha e mistura saberes e conhecimentos que possam produzir mais (co)laboração, (in)dignação, (trans)formação e (con)vivência.” (Gil, et al.; 2022, p. 18).

E, dessa forma, favorece a discussões de outras temáticas, demandas sociais e questões contemporâneas no Ensino de História como racismo, intolerância religiosa, racismo religioso, homofobia, transfobia, feminicídio, machismo e tantas outras formas de preconceitos e exclusão social. Assim, “permite que questões sensíveis possam emergir e reafirmar a relevância ética e política da aula de História.” (Gil, et al.; 2022, p. 23).

Essa articulação fomenta criticar a subalternização dos sujeitos e favorece o processo de emancipação e empoderamento dos mesmos, por isso esse diálogo possibilita uma leitura de mundo crítica, sem conformismo e comprometida com a transformação social, a partir do reconhecimento dos próprios sujeitos e, portanto,

“a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a.” (Freire, 1967, p. 43).

Não por acaso, a educação é um ato de criação, de transformação, de humanização. Discutem-se formas de democratizar a cultura, a educação, a escola. O patrimônio cultural, nessa perspectiva, pode ser uma peça relevante para essa democratização na medida em que se desenvolve a cidadania, a alteridade e a justiça social, haja vista que fomenta e estimula a autonomia dos sujeitos, a dialogicidade e a participação social.

Com base nessa perspectiva a alteridade torna-se um dos pontos centrais para a aula de História na medida em que as funções sociais tanto da História tanto do patrimônio cultural são postas em prática. Entende-se, assim, que a educação pode e deve ultrapassar os muros escolares, haja vista que é um campo e uma prática que conecta pessoas, saberes e experiências e que possibilita uma leitura de mundo crítica.

O patrimônio cultural e o Ensino de História oportunizam produzir sentidos a partir da realidade. Questões relativas ao conhecimento histórico podem ser abordadas por meio do patrimônio cultural, o que favorece para que a compreensão histórica seja mais dinâmica e interativa estando mais próxima ao contexto sociocultural dos alunos.

Os desafios atuais da contemporaneidade precisam estar inseridos no Ensino de História, além disso, incluir a temática do patrimônio cultural é articular e ressignificar conceitos como identidade, memória e cidadania.

O patrimônio cultural no Ensino de História estimula o exercício de práticas que possibilitam o olhar dos sujeitos, a partir do seu próprio lugar, pautadas numa relação entre iguais. É a aposta em relações mais democráticas, inclusivas e afetivas, amplificando a percepção, significação e reconhecimento do coletivo e das diversidades.

A necessidade de desenvolver perspectivas outras de currículo, de Ensino de História e de patrimônio cultural para além do tradicionalismo, para além do eurocentrismo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação transgressora, libertária e emancipadora.

Tal perspectiva adquire ainda mais relevância quando associada com a necessidade da inserção curricular na extensão na medida em que mais do que permitir a articulação entre teoria e prática, promove o contato com a construção de metodologias ativas.

A formação continuada de professores de História, quando articulada à curricularização da extensão, apresenta-se como estratégia fundamental para repensar a própria prática docente e ao integrar o patrimônio cultural não somente como recurso educativo, mas como mecanismo que contribui no reconhecimento das identidades e de valorização das referências e práticas culturais, estimula-se a construção de um ensino de História, aliado ao patrimônio cultural, que contribua para a dignidade humana e justiça social.

Nesse contexto, a disciplina Ensino de História II integra tais pontos quando contribui para a formação de professores de maneira continuada e contextualizada ao promover debates sobre a educação e as demandas contemporâneas ao articular na curricularização da extensão patrimônio, cultura e educação por meio dos inventários participativos.

Promove-se, assim, a superação de abordagens eurocêntricas e tradicionais para a construção de um ensino de História decolonial e socialmente referenciado. Tendo a liberdade de reinventar o planejamento da disciplina Ensino de História II para os

semestres de 2023.2 e 2024.1 foi possível utilizar-se do patrimônio cultural como eixo estruturante para o debate de uma educação histórica crítica.

Os planejamentos da disciplina, para os referidos semestres foram elaborados de maneira a integrar a produção de conhecimento dialógica, englobando os contextos e as demandas socioculturais atuais, tendo em vista a necessidade de curricularizar a extensão.

Convém mencionar que ao planejar a disciplina ofertada no semestre de 2023.2 optamos por fazê-la de maneira que nos possibilitasse experimentá-la tanto em relação aos eixos temáticos, tanto em relação as referências bibliográficas, tanto em relação ao cronograma.

Dessa forma, foi proposto para a primeira turma a elaboração do inventário participativo a partir da temática da Lei 10.639/03 tendo em vista que no ano de 2023 completou-se 20 anos da promulgação da referida lei e que por isso faz-se necessário refletir sobre os impactos na lei no contexto educacional atual, tendo em vista a necessidade de desenvolver e incentivar um Ensino de História antirracista, na medida em que o desenvolvimento de uma educação crítica e engajada contribui para desafiar estruturas opressivas, incluindo o racismo. (hooks, 2017)

Dividida em 6 eixos temáticos, sendo eles: Ensino de História e a Lei 10.639; Ensino de História e questões sensíveis; Ensino de História, patrimônio cultural e suas funções sociais; Ensino de História e educação patrimonial; Ensino de História e demandas sociais: patrimônio cultural; Ensino de História, patrimônio, museu, memória e educação. Pensa-se a construção de um ensino de História plural ao dialogar com diferentes temáticas.

E no que se refere a disciplina ofertada no semestre de 2024.1 alguns ajustes foram necessários, após observação dos pontos negativos e positivos do semestre anterior, com relação aos eixos temáticos, as referências e, inclusive, em relação ao cronograma, deixando mais tempo para a produção dos inventários.

Em relação a temática escolhida para os inventários participativos da segunda turma voltou-se para a questão de gênero e racial: “O protagonismo das mulheres negras na Baixada Fluminense”. Essa temática é extremamente necessária de ser abordada no ensino de História, haja vista que, notadamente o racismo e o sexismo estruturam a

sociedade brasileira e, numa concepção interseccional oprimem, especialmente as mulheres negras periféricas (González, 1984).

Dessa forma, além de promover debates sobre como a sobreposição de opressões de gênero, raça e classe produz camadas adicionais de apagamento histórico, a utilização interseccional, na produção de inventários participativos, tende a romper com a reprodução de exclusões históricas que marcam os processos oficiais de patrimonialização, além de contribuir para o empoderamento de mulheres negras periféricas.

Na elaboração do planejamento e cronograma para a segunda turma, reconhecemos a necessidade de conceder mais tempo para a elaboração dos inventários, portanto, como suporte teórico da articulação da temática do patrimônio cultural com o ensino de História na produção de conhecimento dialógica em espaços formais e não formais de ensino, a disciplina foi dividida em 4 eixos temáticos, sendo eles: Ensino de História e demandas sociais: patrimônio cultural; Ensino de História e os saberes tradicionais; Ensino de História e sua relação com outros repertórios; Questões desestruturantes no Ensino de História.

Nas duas turmas cada eixo foi pensado para promover discussão e debate sobre diferentes concepções e perspectivas que envolvem o ensino de História, como uma forma de romper com o currículo tradicional e visões engessadas sobre o ensino, questionando as narrativas únicas. Além disso, estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, o combate a preconceitos ao problematizar e desnaturalizar o racismo, o machismo, por exemplo.

Nesse contexto, nos dois semestres, cada eixo temático foi apresentado por um grupo de alunos em uma aula a partir da apresentação de textos (referências bibliográficas indicadas). Após a apresentação iniciava-se os debates que estimulavam reflexão, problematização e indagações sobre a prática docente e sobre o Ensino de História, que não se encerravam em aula, haja vista que as discussões são levadas para os fóruns, via Sigaa<sup>43</sup>, nos quais os discentes poderiam expressar suas opiniões e inquietações a respeito de cada temática a partir de uma questão proposta pelo grupo que apresentou o texto.

---

<sup>43</sup> Ao acessar o Sigaa da UFRRJ no menu discente o aluno tem acesso a todas as disciplinas nas quais está matriculado no semestre. Ao acessar a disciplina Ensino de História II o aluno conseguia participar da atividade cadastrada, o fórum.

Essa dinâmica era importante pois, a cada semana, conferia protagonismo a um grupo responsável por apresentar o texto referente ao eixo temático. Além disso, possibilitava ampliar o debate a partir das interações nos fóruns já que o aluno poderia se aprofundar em determinado assunto.

Na primeira turma, o primeiro eixo, como forma de introduzir o debate a respeito do ensino de História e a Lei 10.639/03 e os impactos da referida lei na construção de um ensino antirracista. Como podemos observar na pergunta problematizadora elaborada pelo grupo e postada no fórum: “Em que medida a Lei 10639/03 tem sido efetivamente implementada nas salas de aulas brasileiras para promover o ensino da história e cultura afro-brasileira, e quais são os desafios enfrentados nesse processo?”

Com base nas respostas dos fóruns podemos observar as inquietações dos alunos em relação a implementação da lei limitada a datas comemorativas como o dia 20 de novembro, por exemplo, a necessidade do efetivo cumprimento a partir da formação continuada para professores e a produção de materiais didáticos que melhor abordem a temática. Como se observa na resposta a seguir:

“A Lei 10639/03 tem sofrido grandes dificuldades de ser imposta a rigor no âmbito educacional, ainda mais, quando se trata de temas que vão além do imaginário superficial social que limitam um ensino mais abrangente. Dessa forma, torna-se bem comum observar essa abordagem, sob temas mais sensíveis, geralmente, aqueles que envolvem dor e perseguição, minimizando e limitando a História e a cultura, catalisando para esse espectro da romantização do sofrimento. Não que seja algo que tornasse menos importante a serem abordados e discutidos em sala de aula, entretanto, como também, ao fato de que a herança Africana e Afro-Brasileira, tem um peso de riqueza político-social e valorização de ancestralidade, que é pouquíssimo explorado.”<sup>44</sup>

A resposta demonstra a necessidade de conhecimento sobre a história da África para além da escravidão e exploração, ressaltando suas contribuições para a religiosidade, a cultura e a vida social de maneira geral. Utilizar-se dessa perspectiva é contribuir para a produção de conhecimento para além do currículo eurocêntrico, além de romper com estereótipos e favorecer no combate ao racismo religioso tão presente em nossa sociedade atual, o que não é tarefa fácil, mas é urgente que aconteça. (Oliva; Conceição, 2023)

O segundo eixo relacionava-se com a problematização das demandas contemporâneas e as questões sensíveis do Ensino de História. O grupo responsável

---

<sup>44</sup> Resposta de um aluno do fórum da disciplina Ensino de História II no semestre de 2023.2

elaborou a seguinte questão a ser respondida pelos colegas no fórum: “Como foi a sua experiência com relação aos 'temas sensíveis' em sala de aula quando você era aluno? Explique de que maneira esses temas são necessários e contribuem para o currículo de ensino de história na educação básica.”

A participação no fórum demonstrou que durante a trajetória escolar na educação básica os contatos com os chamados temas sensíveis eram rasos e superficiais. Além disso, ressaltaram que o ensino de História abordado a partir do currículo voltado para questões eurocêntricas e elitista acaba por se distanciar da realidade social brasileira. Expressando também que abordar temas sensíveis como escravidão, ditadura, por exemplo, nas salas de aulas contribui para a formação de senso crítico nos alunos.

“Os temas sensíveis quase não eram abordados em sala de aula quando conclui o ciclo escolar básico (final dos anos 80). Sendo um espaço de construção dos sujeitos, a escola precisa também se "reconstruir" para compreender e assimilar as novas demandas da sociedade. Temas sensíveis e tão atuais como gênero e raça, por exemplo, ainda encontram muita resistência ao debate nos espaços públicos institucionais, e a escola está imersa nessa realidade porque reproduz os modelos das relações de pensamento colonizado em seu ambiente. É necessário portanto, que estes e outros temas, sejam objeto de discussão no currículo escolar para desconstrução de preconceitos, formação de senso crítico sobre a realidade e construção de autonomia dos alunos”<sup>45</sup>.

Na disciplina ao abordar sobre questões sensíveis utilizamos como referência Pereira e Seffner (2018) que utilizam o termo para se referirem a temas que provocam desconforto, tabus ou polarização na sociedade, exigindo cuidado pedagógico e político ao serem tratados e, exatamente por isso é que precisam serem abordados para desnaturalizar preconceitos, quebrar tabus, romper com silêncios e apagamentos e promover respeito e empatia as diversidades, especialmente quando temos uma sociedade tão diversa e ao mesmo tempo marcada pelo crescente reacionarismo.

Em relação ao terceiro eixo podemos dizer que foi uma introdução para compreender as possibilidades das relações entre História e Patrimônio, pensando a função social dos mesmos e como podem possibilitar uma leitura crítica e comprometida da realidade social. A pergunta proposta pelo grupo foi a seguinte: “Qual a influência que os patrimônios culturais de sua cidade têm na sua vivência? Você acredita que os

---

<sup>45</sup> Idem.

patrimônios culturais de sua cidade têm uma perspectiva colonial ou decolonial? Por quê?”

Moradores de municípios da Baixada Fluminense como Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Belford Roxo e Mesquita os alunos destacaram a negligência por parte do poder público na conservação e preservação dos patrimônios dos seus municípios, situação que, para eles, contribui na falta de conhecimento e identificação da sociedade civil com os patrimônios, principalmente aqueles que fortaleciam a perspectiva colonial, como casarões e fazendas.

“Promover uma perspectiva mais decolonial em relação ao seu patrimônio cultural vai além da preservação de casarões e monumentos coloniais, abrangendo a valorização e celebração das influências culturais indígenas, africanas e afro-brasileiras que desempenharam um papel fundamental na formação da nossa cidade.<sup>46</sup>”

Para os alunos a relação entre patrimônio e história relacionam-se com a memória, o pertencimento, a ancestralidade e a identidade. E destacam a importância dos movimentos sociais para se fomentar o patrimônio decolonial, ao contribuir no empoderamento do movimento negro, por exemplo.

“Tratando dos patrimônios da cidade de Nova Iguaçu, acredito que na última década passam a construir forte alicerce na decoloniedade, visto que muitos representam a cultura local em músicas, espaços e movimentos de resistência do povo negro, a citar como exemplo o Instituto Enraizados, promovendo eventos e encontros que muito contribuem para o patrimônio cultural imaterial da localidade.<sup>47</sup>”

Promover uma perspectiva decolonial de patrimônio é pensar as referências a partir do direito à memória, é romper com silenciamentos e apagamentos de sujeitos e histórias que contribuem para ressignificar valores, pertencimento e reconhecimento. (Chuva, 2020).

No que se refere ao quarto eixo propôs-se pensar os possíveis usos da educação patrimonial no ensino de História para compreender suas relações ao estimular práticas pedagógicas críticas, reflexivas e dialógicas. Com isso, a pergunta proposta pelo grupo relacionava-se com o texto indicado na referência: “Considerando a importância de trabalhar a educação patrimonial nas escolas, quais diretrizes apresentadas no texto vocês adotariam em suas práticas educativas e por quê?”

---

<sup>46</sup> Idem.

<sup>47</sup> Idem.

O texto em questão “Educação patrimonial na escola: concepções e diretrizes para uma atuação reflexiva, dialógica e crítica” de Átila Tolentino (2023) aborda sobre a importância da educação patrimonial e para tanto apresenta oito diretrizes para sua utilização. Assim, os alunos destacaram, principalmente, três diretrizes: A primeira diretriz: “Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais”. A segunda diretriz: “Integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas.” E a oitava diretriz: “Considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar.”

Reafirmaram a importância das mesmas para a promoção do incentivo ao diálogo, a valorização das referências culturais e das diversidades presentes nos territórios e nos grupos sociais, para o reconhecimento da localidade enquanto potencialidade a ser (re)descoberta pelos seus próprios moradores. Por fim destacaram que a utilização dessas diretrizes contribui para o desenvolvimento da educação mais inclusiva e democrática.

“É necessário assim que a educação patrimonial suscite a reflexão e a percepção de uma nova visão educacional, aticando a participação efetiva dos alunos, de outras pessoas próximas e da comunidade em geral, transformando-os em agentes de mudanças comportamentais, destacando a diversidade e a valorização do próprio entorno, por tantas vezes, despercebido do estudante<sup>48</sup>.”

Já o quinto eixo propôs pensar o uso do patrimônio cultural no ensino de História enquanto uma demanda social. A questão proposta pelos alunos: “Você já teve alguma experiência pedagógica com patrimônio no ensino médio? Essa experiência, de certa forma, ajudou você a formular um pensamento decolonial e de resistência de um determinado assunto?”

As participações dos alunos no fórum destacam que, durante suas vidas escolares pouco tiveram contato com a questão do patrimônio cultural e quando ocorria eram atividades relacionadas a museus tradicionais, principalmente o Museu Imperial em Petrópolis, existindo uma lacuna entre a realidade vivida e o exposto no museu, principalmente quando se aborda a época imperial numa perspectiva de romantização. Destacam ainda que por terem aulas de História com foco em vestibulares eram mais conteudistas, então pouco se abordava questões que estimulassem o senso crítico.

---

<sup>48</sup> Idem.

“Durante o meu ensino médio eu não tive em nenhum momento contato com qualquer tipo de pensamento decolonial, o meu estudo foi totalmente pautado aos modelos coloniais e teve pouco incentivo ao pensamento crítico, sendo ensinado apenas o que estava escrito no livro, sem qualquer tipo de debate que oferecesse essa resistência como um ato criativo. Tão pouco era oferecido visitas a patrimônios, às vezes o colégio fazia visitas a Petrópolis e ao museu, outras a Fazenda São Bernardino pela proximidade local, mas o ensino se limitava ao exposto ali, sem qualquer aprofundamento”<sup>49</sup>.

Propor o ensino de História que articule com o campo patrimonial é pensar ensino preocupado com questões atuais, estabelecendo relações entre a história e o patrimônio com o tempo presente como forma de reflexionar sobre as existências e resistências. (Pacievitch, et al, 2019).

E, por fim, o último eixo buscava abordar a produção de conhecimento dialógica entre História e patrimônio. Para isso os alunos propuseram a pergunta: “Como sua experiência pessoal com a memória local e patrimônio durante o ensino básico influenciou sua compreensão da história e em que medida acredita que a inclusão desses elementos pode aprimorar o ensino da disciplina?”

As respostas demonstraram que existia um distanciamento em relação as questões de patrimônio cultural e memória e quando ocorria uma aproximação era numa perspectiva colonial e eurocêntrica. Além disso, os alunos destacaram a diferença no que se refere a preservação e conservação do poder público entre os bairros do município do Rio de Janeiro e os municípios da Baixada Fluminense, situação que colabora para hierarquizar os patrimônios, fazendo com que a valorização e o reconhecimento por parte da população sejam influenciados por questões econômicas e territoriais.

Debater tais pontos, especialmente no ensino de História, é fundamental pois possibilita articular conceitos de memória, identidade, território, segregação e desigualdades permitindo um olhar sobre o local onde estão inseridos com maior criticidade o que favorece a (re)construção do sentimento de pertencimento.

“Durante toda minha vida acadêmica tive maior contato com aparelhos culturais e patrimoniais da cidade do Rio de Janeiro e isso causou um grande impacto e influência na minha visão do mundo por grande tempo. Há alguns anos, com a mudança para a Baixada Fluminense, em especial São João de Meriti, comecei a perceber como a região metropolitana pode ser rica em cultura e memória, mesmo que esses aspectos não tenham apoio governamental através de políticas públicas,

---

<sup>49</sup> Idem.

gerando desconhecimento e desinteresse por parte da população local. Uma tomada de consciência na educação, acompanhada de uma mudança nos rumos do ensino de História podem incentivar as novas gerações e até as gerações anteriores a buscarem conhecer a história local e regional, assim resgatando traços de sua cultura, historicidade e raízes, fomentando o orgulho e autoestima da população com relação às suas origens<sup>50</sup>.”

Destaca-se a importância de se promover práticas educativas que desafiem o tradicional, que se desenvolva uma educação propensa ao diálogo, ao novo, ao diferente, que incomode, que cause estranhamento, que seja de fato uma educação como prática social, que desperte o interesse, a criatividade e o conhecimento para além dos livros, para além do conhecimento formal. (Chagas, 2004)

Observa-se que os alunos da primeira turma buscaram utilizar suas próprias referências enquanto estudantes da rede básica para problematizarem o ensino de História e, com isso, abordarem sobre questões que envolvam um currículo decolonial, como a utilização do patrimônio cultural para debaterem assuntos como empoderamento e valorização das diversidades culturais, pensando a formação de professores numa perspectiva mais integrada, inclusiva e propositiva.

Agora no que se refere a análise dos fóruns da segunda turma as reflexões voltavam-se para a articulação entre a temática de cada aula e os textos bases da referência, possibilitando uma rica reflexão.

No primeiro fórum, relacionando-se com o eixo temático: “ensino de História e demandas sociais: patrimônio cultural”, o grupo responsável elaborou a seguinte questão: “Ao priorizar práticas insurgentes, isto é, práticas que vão além dos métodos tradicionais, que consideram História, experiência, conceitos e saberes variados, como podemos proporcionar uma educação mais inclusiva e crítica?”

Esse fórum teve como suporte teórico o texto “A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de história” no qual os autores questionam como as práticas curriculares têm organizado os modos de narrar e aprender História nas salas de aula além de destacar como a utilização do patrimônio cultural pode estimular um ensino decolonial como forma de resistência as opressões.

As respostas dos alunos nos fóruns direcionaram-se para importância de utilizar práticas insurgentes em sala de aula que incorporem elementos do cotidiano dos alunos,

---

<sup>50</sup> Idem.

que estimulem o debate sobre suas vivências e realidades, além de abordarem os assuntos com criticidade já que o ato de ensinar não se esgota na superficialidade de conteúdo. Ademais abordaram a importância do incentivo a formação de professores de maneira plural, que contribua para a construção de um ambiente escolar mais tolerante e crítico, numa relação de troca e de interação entre aluno e professor para a produção de conhecimento. Destaca-se a necessidade de estimular o interesse e a criatividade dos alunos é fundamental para uma educação para além do currículo tradicional e engessado.

“A busca por uma educação mais inclusiva e crítica passa invariavelmente por uma postura pró-ativa, autocrítica e analítica das múltiplas situações enfrentadas no cotidiano. O olhar voltado para práticas insurgentes deve, primeiramente, analisar as nossas próprias posturas na vida docente, já que enquanto pertencentes ao sistema educacional, estamos expostos às dificuldades de condições adequadas de trabalho. Nesse sentido, é natural que desanimemos diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia, porém, é necessários termos em mente que, ainda que sejamos uma pequena parte de um sistema cujo todo é muito maior, temos que fazer o que estiver ao nosso alcance para proporcionarmos uma educação mais inclusiva. Alguns caminhos possíveis para isso, são a escuta atenta das necessidades e peculiaridades dos alunos. Devemos estar cientes do nosso campo de ação, sabendo onde somos amparados pela lei, para que possamos exercer as possibilidades que temos disponíveis. Para a prática de uma educação mais inclusiva e crítica devemos não perder de vista o verbo freireano esperar, do qual é inerente, além de ações teóricas, ações práticas possíveis, ainda que as ações ideais não possam ser praticadas.”<sup>51</sup>

O segundo fórum voltou-se para a relação do ensino de História com os saberes tradicionais, para tanto a indagação proposta foi: “Você já aprendeu algum saber tradicional que depois se transformou em concepção científica com o passar do tempo? Se sim, qual?”

Com a participação desse fórum foi interessante observar que na região da Baixada Fluminense a utilização de saberes tradicionais é recorrente. As chamadas “receitinhas de vó”, conforme muitos comentaram associam o uso de plantas, por exemplo, em práticas rotineiras, articulando-se com a tradição e a ancestralidade já que são práticas que passam de geração a geração. Os saberes tradicionais usados, por exemplo, no preparo de chás revelam elementos característicos de determinada região e cultura e podem configurar enquanto elementos identitários, associar desses elementos

---

<sup>51</sup> Idem.

no ensino de História além de enriquecer as aulas, estimula-se a compreensão e a produção de conhecimento por outras perspectivas.

“Sim, conheço e uso até hoje o chá de mel com limão para amenizar os sintomas de resfriados. Aprendi essa receita com minha falecida avó, que passou para minha mãe e que possivelmente eu passarei para meus filhos. É interessante pensar que estas receitas podem ser consideradas também objetos de identidade de um povo de determinada região<sup>52</sup>.”

Pensando a relação do ensino de História com outros repertórios, para além dos muros das escolas e das universidades, e o incentivo de um ensino interdisciplinar, o grupo responsável pelo terceiro fórum propôs a seguinte questão: “Você já experienciou ou conviveu com alguém que passou pelo tema abordado? Qual a sua visão sobre morar em uma favela?”

É importante mencionar que os textos utilizados como referência foi o segundo capítulo “Pesquisa na favela, expropriação e apropriação cultural” do livro “Saberes plurais e epistemologias aterradas” (2020) no qual traz uma crítica a universidade quando pesquisa a favela, mas os participantes não são sujeitos ativos, somente objetos de estudo, criticando também quando não há retorno dessa pesquisa, quando os participantes não tomam conhecimento sobre o que foi produzido, além de abordar os problemas sociais tão presentes na vida e rotina daqueles que ali vivem.

Num contexto de curricularização da extensão esse texto ganhou ainda mais relevância para se problematizar tais relações no processo de pesquisa e produção de conhecimento, além disso, no contexto do ensino de História estimula-se o protagonismo e empoderamento sobre grupos que são inferiorizados, invisibilizados e até mesmo marginalizados, reconhecendo a potência do lugar e das pessoas que ali vivem, produzem, sobrevivem e resistem.

As respostas dos alunos direcionaram-se para as críticas ao poder público quando a presença é marcada pela violência e o extermínio enquanto não promove políticas públicas de valorização e incentivo à cultura e a educação.

“O tema abordado citou algumas situações no qual pessoas moradoras das favelas são vistas como objeto de pesquisa, mas não como pessoas de fato (...) a favela é associada a marginalização isso devido a diversos aspectos que estão cristalizados na sociedade brasileira. As pessoas que moram nas favelas são, infelizmente, obrigadas a conviver com diversos preconceitos como, tudo que vem ou é da favela é tratado como

---

<sup>52</sup> Idem.

inferior, grosseiro, sem valor. Comenta-se também da falta (ou negligência) do Estado em intervir nas favelas, com exceção é claro, de operações que resultam em muitas das vezes, em sangue inocente derramado. (...) Além disso, as favelas são um local que produz a própria cultura. Tenho um amigo que mora na Penha e através da ONG afroreggae conseguiu escapar do meio das drogas e hoje é dançarino em conjunto com um grupo da sua comunidade, a favela é grande produtora cultural de estilo, músicas e até linguagem própria, conseguindo trazer em alguns momentos também a sensação de comunidade que consegue se contrastar e dar um fio de esperança no meio de toda sua problematização<sup>53</sup>.”

Por fim, quarto e o último fórum relacionava-se as questões desestruturantes no ensino de História, a partir da utilização do texto “Por que é relevante estudar história com os patrimônios insurgentes?” (2022). Relacionar o patrimônio com o ensino de História é promover o empoderamento, é pensar a representatividade para diferentes grupos. Assim, os alunos indagaram: “Que tipo de patrimônio cultural você identifica na cidade / bairro em que você mora? Qual sua visão sobre isso? E como podemos inserir nas aulas as contribuições dos povos originários e afro-brasileiros na construção cultural?”

Analisando as interações podemos observar que a questão da territorialidade, a região da Baixada Fluminense, é marcante. Seus municípios apesar das singularidades possuem características marcantes em que muitas das vezes são conhecidos pela carência: a falta de infraestrutura, de políticas públicas, de cultura, de patrimônio.... Somado com o abandono por parte do poder público, os moradores não reconhecem seus espaços e referências culturais, por exemplo, enquanto patrimônio e, com isso, não se cria vínculos, sentimento de pertencimento e identificação. Nessa perspectiva, os alunos destacaram a importância da inserção da temática patrimonial nas aulas para a valorização daqueles que aqui viveram e vivem e fazem da Baixada um lugar vivo, potente e resistente.

“Após o debate e a apresentação em aula, pude refletir sobre a importância da Educação Patrimonial e o papel fundamental que ela desempenha na valorização e proteção do patrimônio cultural, uma vez que não se resume apenas à divulgação de conhecimentos técnicos sobre preservação, mas também busca estabelecer uma relação significativa com as comunidades locais, que são as verdadeiras guardiãs e detentoras desse patrimônio. Dessa forma, notei que em meu bairro não possui um patrimônio reconhecido. No entanto, quero destacar a importância dos catadores, os quais trabalhavam no maior aterro sanitário da América Latina, que era situado nele (Jardim Gramacho, Duque de Caxias). Assim, apesar de todo o negligenciamento do Estado e toda a questão social, esses trabalhadores

---

<sup>53</sup> Idem.

desempenharam uma função essencial e organizada para seu funcionamento. Concomitante a isso, lembro de um documentário que assisti quando ainda era criança, chamado “Lixo Extraordinário” onde destaca esse papel dito anteriormente e mostra como esse grupo poderia fazer coisas incríveis mesmo situados ali e fiz um paralelo com a novela “Avenida Brasil” que, por parte, teve a influência do Aterro Sanitário também<sup>54</sup>.”

É importante mencionar que na segunda turma tivemos uma participação expressiva nos fóruns, o que agregou para a produção do conhecimento, enriquecendo os debates e as contribuições para a construção de um ensino de História crítico, propositivo e provocativo, no sentido de provocar mudanças, romper com o tradicional e estimular a produção de conhecimento dialógica.

Pensar a disciplina Ensino de História por outros vieses possibilitou discutir a formação de professores tendo em vista uma formação continuada ao estimular um ensino contextualizado, que integre diferentes saberes, grupos e vivências e que se volte para as demandas sociais atuais.

Convém mencionar que muitos dos alunos que participaram tanto da primeira turma, tanto da segunda turma tiveram o primeiro contato com a questão do patrimônio cultural a partir da disciplina e, a partir das leituras dos textos, dos debates e provocações, puderam ampliar suas percepções sobre o patrimônio numa perspectiva popular, de valorização das referências culturais, das memórias coletivas o que se potencializa ao ser articulado com o ensino de História.

É possível observar, a partir da análise dos fóruns, que os alunos puderam ter contato com diferentes temáticas e abordagens que podem e devem ser utilizadas no ensino de História, principalmente quando se pretende desenvolver um ensino de História mais abrangente, inclusivo, democrático, para além de ser conteudista e tradicionalista, que envolva questões culturais, religiosas, raciais, de gênero, numa educação voltada para o respeito as diferenças e aos direitos humanos.

Assim, as temáticas apresentadas, os debates e problematizações propostos na disciplina Ensino de História II além de darem sustentação teórica também são importantes para a produção dos inventários participativos, a qual consideramos a parte prática da disciplina que integra a curricularização da extensão.

---

<sup>54</sup> Idem.

Salientando a importância da integração entre universidade, formação, comunidade, educação e cultura e reconhecendo a importância de agregar as demandas e os desafios contemporâneos para o ensino de História é possível estimular um efetivo diálogo entre os saberes acadêmicos, as vivências e as referências presentes nas comunidades destacados a partir da curricularização da extensão ao incentivar tais pontos.

Compreende-se então que promover um ensino de História articulado com a questão patrimonial e incentivar a produção de inventários participativos na curricularização da extensão é oportunizar uma educação histórica mais engajada e socialmente referenciada já que utilizar de tal abordagem permite conjugar rigor historiográfico com relevância social, contribuindo para a formação de professores que sejam capazes de trabalhar a memória e a cultura como ferramentas de empoderamento comunitário.

#### **4.1. Inventários Participativos: por uma curricularização da extensão dialógica e participativa**

“Pensar em patrimônio agora é pensar em transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes, os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade da nossa gente. O intangível, o imaterial.”

(Gilberto Gil)

O inventário participativo é um documento vivo, que promove a mobilização social, que une as pessoas em torno das referências culturais para a reafirmação de ser e estar no mundo, estimulando a ideia de que os detentores das referências culturais são os sujeitos fazedores do patrimônio. É uma ferramenta que possibilita acessar direitos, como pode ser observado no “Dossiê do inventário participativo Minhocão contra a gentrificação” no qual expõe que o inventário participativo:

Trata-se de um instrumento de estímulo para que os grupos locais assumam os processos de identificação, seleção, registro e difusão daquilo que é mais significativo para sua memória e história social. Ou seja, o processo de patrimonialização se distancia dos saberes técnicos, de olhares para a monumentalidade e para os bens excepcionais e se aproxima das práticas cotidianas, de formas orgânicas, dos saberes sociais e expressões subversivas. (Repep, 2019, p. 15)

É, portanto, um exercício de percepção, não é somente um lugar, um prédio, um objeto, uma dança, uma festa, por exemplo, está para além do que é visto num primeiro momento. É um exercício de reconhecimento dos simbolismos, significados e relações que envolvem o bem cultural e a prática cultural para que sejam reconhecidos enquanto patrimônio cultural, haja vista que os detentores podem não reconhecerem como tal, dado o grau de naturalização que se estabelece pois faz parte do seu cotidiano, da sua rotina, da sua vida.

Os inventários participativos são diferentes possibilidades de compreensão dos significados e sentidos atribuídos às referências culturais, que possibilita o contato com a pesquisa e a história local, contribuindo para conhecer as relações e os vínculos afetivos, bem como as grandezas dos territórios, dos lugares, das práticas, dos saberes e fazeres,

das celebrações, dos objetos e das formas de expressão. Os inventários participativos, são, portanto,

“instrumentos de estímulo para que os próprios grupos e comunidades locais possam, em primeira pessoa, assumir os processos de identificação, seleção, registro e promoção das referências culturais mais significativas para suas memórias e histórias sociais.” (Vieira Neto, 2022, p. 447).

As referências culturais enquadradas nas categorias propostas no inventário participativo são: celebrações, saberes, formas de expressões, lugares e objetos. O inventário participativo envolve pesquisa documental, pesquisa de campo e história oral, por isso, “inventariar é um modo de pesquisar, coletar e organizar informações sobre algo que se quer conhecer melhor.” (Iphan, 2016, p. 7)

Nesse sentido é importante mencionar que tendo em vista a obrigatoriedade da curricularização da extensão a partir de 2024 a turma de 2023.2 foi considerada uma turma piloto na medida em que após o encerramento do semestre foi possível avaliar os pontos fortes e fracos, permitindo ajustar as propostas, tanto em relação a referência tanto em relação ao cronograma, principalmente em relação ao tempo destinado para a produção dos inventários participativos.

Na turma de 2023.2, iniciando em 14 de setembro e terminando em 7 de dezembro, os alunos tiveram além da aula de apresentação da disciplina, seis aulas destinadas para a apresentação dos textos selecionados como referências e três aulas destinadas exclusivamente a produção dos inventários e uma (última) aula dedicada para a apresentação dos inventários produzidos. Convém mencionar que durante esse semestre tivemos três feriados que encurtaram o calendário<sup>55</sup>.

É importante mencionar que o exame de qualificação da tese foi realizado durante o andamento da disciplina na primeira turma o que foi possível incorporar as sugestões em relação ao planejamento da disciplina, principalmente no que concerne as referências bibliográficas, para a segunda turma.

Dessa forma, tendo em vista a necessidade de readequação para melhoria do planejamento e cronograma disponibilizamos para a turma de 2024.1, iniciando em 06 de

---

<sup>55</sup> Vê anexo 1

março e terminando em 19 de junho, além da aula de apresentação da disciplina, quatro aulas destinadas a apresentação dos textos selecionados, cinco aulas destinadas exclusivamente para a produção dos inventários, uma aula para a apresentação dos inventários durante o evento Semana da Extensão (Semana Rural), três aulas para a produção do documentário, proveniente da produção dos inventários e uma (última) aula destinada para a apresentação<sup>56</sup>.

Vale ressaltar que esse cronograma originalmente elaborado para a segunda turma foi interrompido a partir de 24 de maio com a suspensão do calendário acadêmico devido a deflagração de greve pela categoria docente, conforme a 416ª Reunião Ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), as atividades de ensino foram suspensas por 15 dias, contudo, as atividades acadêmicas voltadas a pesquisa e extensão foram mantidas.

Assim, ocorreria, a princípio, apenas o adiamento da Semana de Extensão (Rural) para o dia 5 de junho. Contudo, devido a alguns impasses, a Direção do Campus de Nova Iguaçu decidiu pela alteração do funcionamento do Campus das 8h às 18h, visando, principalmente a segurança, haja vista o esvaziamento do campus. Assim, a Semana Rural prevista para acontecer no horário noturno foi cancelada. Na 418ª Reunião Ordinária do CEPE ficou decidido pelo retorno das aulas, com a flexibilização das frequências nas primeiras semanas. Toda essa situação demandou a reestruturação das etapas de finalização da disciplina.

Dessa forma foi necessário reorganizar o cronograma final da disciplina, assim destinamos uma aula para os preparativos finais da apresentação e uma aula (final) para a apresentação dos inventários e documentários, em formato de evento, no auditório principal do Campus de Nova Iguaçu. Com o encerramento do semestre a devolutiva para a comunidade local, parte integrante da curricularização da extensão, foi afetada, na medida em que nem todos os grupos puderam contar com a participação das pessoas envolvidas na produção dos inventários.

Contudo, é importante ressaltar a dedicação, o envolvimento e o comprometimento dos alunos na produção e nas apresentações dos inventários

---

<sup>56</sup> Vê anexo 2.

analisados, demonstrando um trabalho coletivo e de troca, que propiciou o protagonismo dos grupos envolvidos. E, por serem as apresentações abertas, como um evento, pôde contar com convidados externos, além de discentes e docentes de outros cursos, contribuindo para uma formação cidadã dos estudantes, a valorização dos saberes comunitários e a promoção do impacto social positivo ao promover a dialogicidade entre universidade e sociedade.

É importante destacar que os critérios de escolha para a análise dos inventários estão condicionados com a pertinência em relação a temática (a primeira turma relacionada as questões raciais, a partir da lei 10.639/03 e a segunda turma voltada para o protagonismo da mulher negra na Baixada Fluminense), a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e a preparação do inventário seguindo o manual de aplicação Educação Patrimonial: inventários participativos (2016) elaborado pelo IPHAN.

Seguindo tais critérios, na primeira turma (2023.2) tivemos seis inventários participativos elaborados, aos quais três se enquadram nos critérios. E na segunda turma (2024.1) tivemos quatro inventários, destes, apenas um não se enquadrava aos critérios de análise. É importante registrar que os inventários participativos são uma importante estratégia metodológica, mas que demanda envolvimento prolongado. Tendo em vista a realidade dos estudantes de uma universidade na Baixada Fluminense, a dificuldade em conciliar trabalho e estudos, com tempo e recursos limitados, os inventários participativos produzidos nas turmas - diferentes daqueles robustos que contam com financiamento, equipe, apoio e infraestrutura - são simples, visam a integração da curricular da extensão, em associação com o ensino de História voltado a questões do tempo presente, além de ser um exercício de pesquisa e documentação.

Sabendo-se que os inventários participativos são projetos colaborativos de identificação, registro e valorização de conhecimentos, práticas e demandas de uma comunidade de reconhecimento dos sujeitos locais enquanto protagonistas na construção de conhecimento sua utilização na curricularização da extensão apresenta potencialidades que enriquecem a aprendizagem e que valoriza e democratiza a cultura e a educação.

Tendo em vista que em 2023 completou-se 20 anos da promulgação da lei 10.639 articular a produção de inventários participativos a essa temática contribui para

problematizar questões de invisibilidade social, preconceitos e racismo religioso, além de promover o (re)conhecimento de grupos, práticas e referenciais culturais por vezes esquecidos e negligenciados. Assim como pode ser observado no primeiro inventário a ser analisado:

Trata-se de revisitar, ou agregar, memórias e lugares de memória dentro de um espaço de experiência voltados para um passado que muitas vezes não é dito ou contado e que por isso, não fazem partes de um rol seletivo de lugares de memória que seriam tidos como identitários para a nação brasileira. O que seria o monumental e homogeneizador Museu Imperial em Petrópolis comparado à um instituto em Nova Iguaçu no qual, a cultura que em seu seio, vem de influências negras como o Hip Hop, que servem como um espaço de experiência de uma cultura periférica?<sup>57</sup>

Esse inventário participativo buscou apresentar o Instituto Enraizados em toda sua potencialidade de valorização da cultura de hip-hop/urbana. O referido Instituto nasceu no final dos anos 90 e em 2015 se tornou uma entidade associativa não governamental sem fins lucrativos com atuação no bairro de Comendador Soares (Morro Agudo) no município de Nova Iguaçu. Com foco na juventude local, estimula e incentiva a cultura e a arte, a partir de exposições, saraus e rodas culturais, bem como o esporte com a organização de eventos e o incentivo a educação com pré-vestibular comunitário. Em diferentes frentes de ações, o Instituto Enraizados atua em prol da transformação da realidade social sendo um espaço de potência e empoderamento para aqueles que o vivenciam.

Através da formação artística e cidadã, busca promover uma sociedade mais justa e solidária, defendendo direitos, bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos nas periferias, assim como a preservação do ambiente onde vivem. Acreditam que o hip hop, junto à juventude, tem o potencial de oferecer soluções criativas para os desafios sociais. Tal abordagem visa fortalecer a autonomia dos jovens, capacitando-os para exercer a cidadania e expandir o potencial das comunidades em que estão inseridos<sup>58</sup>.

No processo de inventariação é possível observar que ao estimular o olhar atento aos espaços de vida, o Instituto é uma referência cultural que agrega as noções de patrimônio cultural, participação social, território, experiências, pertencimento, juventude e negritude. É a vida em movimento. Sem conformismo, reconhecendo as

---

<sup>57</sup> Trecho retirado do Inventário Participativo produzido na disciplina Ensino de História II de 2023.2 sobre o Instituto Enraizados.

<sup>58</sup> Idem.

fragilidades e principalmente as potencialidades do território e das pessoas que fazem desse um espaço pulsante, um patrimônio vivo. Conforme observado na entrevista do inventário, o Enraizados existe e sua existência é um patrimônio.

“Há essa questão do reconhecimento pelo poder público para, a partir daí, ter a validação de existência. Nós existimos! Isso é um fato, então temos consciência da nossa importância. No próximo ano, o instituto completará 25 anos de história, então se dependêssemos do reconhecimento do poder público para existir, não estaríamos aqui. No entanto, sabemos que esses reconhecimentos são relevantes para avançarmos. Isso abre portas para a nossa causa, embora não seja algo essencial. Portanto, respondendo se o Enraizados merece ser considerado patrimônio: sim, pois de fato é. Mas sobre o motivo pelo qual ainda não foi reconhecido...Talvez seja porque somos uma das instituições mais importantes em Nova Iguaçu, e, por exemplo, o prefeito nunca visitou nosso espaço<sup>59</sup>.”

O inventário participativo promove o conhecimento do patrimônio a partir do olhar daqueles que o vivenciam, já que “um dos objetivos é fazer com que diferentes grupos e diferentes gerações se conheçam e compreendam melhor uns aos outros, promovendo o respeito pela diferença e o reconhecimento da importância da pluralidade.” (Iphan, 2016, p.9)

Assim, o Instituto Enraizados é um lugar de resistência, que conjuga saberes plurais, de fortalecimento da autoestima, na luta contra invisibilidades sociais, preconceitos, violência e discriminações. O inventário contribui para incentivar o protagonismo das pessoas que fazem do Enraizados um lugar vivo e potente, além de apontar para

“a necessidade de reconhecer, preservar e valorizar a diversidade de memórias e espaços de experiência, como o Instituto Enraizados, que desempenham um papel crucial na construção da identidade cultural e na promoção da inclusão e justiça social no Brasil<sup>60</sup>.”

Para além de promover sociabilidade, o Instituto Enraizados é um espaço de educação, formativo e formador, que promove uma educação antirracista, transgressora, que impacta efetivamente na vida daqueles que participam do Instituto. Mais que um espaço cultural, é lugar de comprometimento e transformação da realidade social, de fortalecimento da comunidade, focando na juventude periférica, sendo um lugar de

---

<sup>59</sup> Idem.

<sup>60</sup> Idem.

dignidade e justiça social. Para todos aqueles que fazem do Instituto ser um espaço vivo, já está enraizado, o Instituto Enraizados é um patrimônio.

Seguindo na perspectiva da importância da representatividade e da cultura jovem, negra e periférica, o segundo inventário analisado aborda o rap enquanto forma de expressão e representação dos movimentos sociais em Nova Iguaçu: Roda da Via. Utilizando-se da ficha das categorias do manual de aplicação do IPHAN: formas de expressão, o grupo além de apresentar o movimento, trouxe toda história, contexto, significado e importância para os envolvidos. Já que,

Nas formas de expressão estão presentes valores e significados da cultura de um grupo. Elas fazem parte de todos os momentos da vida coletiva, desde o cotidiano até os momentos de celebração, transmitindo a visão que as pessoas têm da vida. Entre elas, algumas são marcantes para os grupos sociais, pois dão visibilidade e sintetizam suas identidades. (...) As formas de expressão podem ter diferentes sentidos: religioso, como numa folia de reis ou numa procissão; político, ao comunicar protestos sociais, como o hip hop (que envolve o break, o rap e o grafite) etc. (Iphan, 2016, p. 58).

A "Roda da Via" é um movimento cultural de Hip Hop, Rap ou mesmo "rodas de rimas" que acontece na Praça dos Direitos Humanos em Nova Iguaçu. No inventário o grupo destaca que a praça se tornou um importante polo cultural para a região

contando com a atuação de diferentes vertentes culturais, sendo um espaço público que virou um ponto de encontro para as artes. Inaugurada e reconhecida com este nome em 2006, em decorrência de iniciativas promovidas pela Diocese de Nova Iguaçu a partir do Centro de Direitos Humanos, no período coordenado pelo Padre Pierre Toussaint Roy. Porém, antes de tal reconhecimento, a partir dos incentivos já citados, eram realizadas atividades com o viés de Direitos Humanos no início da década de 2000, com eventos como "Caminhada dos Sem" (2001), "Pela Paz" (2003), além da saída dos carros da Parada LGBTQIAP+, que ocorrem tradicionalmente nesta praça desde 2004. Demonstrando mais uma vez que a praça era ocupada e usada como referência antes mesmo da esfera pública reconhecê-la como ponto primordial para realização de tais atos<sup>61</sup>.

O movimento surgiu em 2016 e já teve grande adesão no seu primeiro evento o que demonstra o engajamento dos participantes. Não é apenas uma forma de expressão,

---

<sup>61</sup> Trecho retirado do Inventário Participativo produzido na disciplina Ensino de História II de 2023.2 sobre A Roda da Via - O Rap como representação de movimentos sociais em Nova Iguaçu

é um estilo de vida, que mobiliza, que impacta, que expressa a realidade vivida por muitos através da arte e da cultura.

"como uma forma de expressão a categoria musical no gênero Hip Hop, que a partir dos cinco elementos: breakdance, o graffiti, a arte visual, DJ; que cria a base eletrônica musical e o MC cujo tem a responsabilidade de cantar a rima, formam o Rap. A trajetória do gênero musical tem como característica raízes complexas, consequentemente, tendo um contexto heterogêneo. Sua presença no território brasileiro não está apenas vinculada a um consumo passivo, mas também relacionado a manifestação de reapropriação e uma forma de refletir sobre os aspectos políticos da sociedade brasileira em ressalva as críticas ao social étnico-cultural no que tange algumas abordagens ideológicas, assim como o retrato da diversidade comunitária, por exemplo, a representação da cultura afrodescendente no Brasil se relacionando, principalmente, na luta pelos direitos civis e expressando a vivência da população negra<sup>62</sup>."

No inventário participativo tanto o grupo quanto as pessoas que participam da Roda da Via destacam que o rap é uma forma de expressão que envolve desde a oralidade, as expressões corporais e a vestimenta.

"As roupas são uma forma de expressão à parte. Todos se vestem de forma autoral e existe um código streetwear que vigora. (...) As camisetas com frases de luta e resistência, além dos tênis e jeans largos fazem parte do visual. (...) Os cabelos apresentam exuberantes tranças e ostentam penteados no melhor estilo black power. Os acessórios coloridos e grandes complementam o código visual<sup>63</sup>."

Além disso, destaca-se que o Roda da Via é um movimento que além de incentivar a cultura também promove renda e emprego, além de possibilitar engajamento e empoderamento entre a juventude periférica haja vista que promove debates e problematiza as desigualdades, injustiças e preconceitos, e também fomenta a valorização das diversidades.

"A Roda da Via é importante e deve continuar como uma referência cultural porque ela é valorizada e apreciada pelos grupos que conhecem e participam da roda. Os principais pontos positivos para que essa forma de expressão continue como referência cultural, é a preservação da história do rap, o incentivo à produção de novos artistas e a valorização da diversidade. É importante valorizar e promover a inclusão de diferentes vozes na cena do rap. (...) A arte salva vidas!<sup>64</sup>"

---

<sup>62</sup> Idem.

<sup>63</sup> Idem.

<sup>64</sup> Idem.

O movimento Roda da Via transforma vidas e, isso, ressalta a sua potência e de todos aqueles envolvidos no movimento, o hip hop e o rap abordam questões de classe, raça e gênero, já que representa a realidade de pessoas pretas, pobres e periféricas e por isso é um símbolo de resistência.

“Hoje no mundo inteiro, o Hip Hop é uma das maiores manifestações culturais em termos de luta antirracista, né? Então na baixada fluminense não é diferente, a gente tem aqui diversos artistas negros, diversos produtores negros, a galera realmente com o foco das lutas, a galera que realmente entende cada vez mais como que essa luta funciona, as instâncias dessa luta, a política, o capital e o nível das produções, a regionalidade e tal. Então tudo isso vem entrando na balança e tudo isso vem sido discutido enquanto pauta musical, enquanto pauta de reuniões, enquanto todos os tipos de movimento no eixo do Hip Hop, tem trazido essa pauta antirracista, então com certeza na baixada fluminense, na Roda da Via, a gente enxerga isso como um dos pilares da revolução. Que a gente tem pra fazer aí, em prol do movimento negro, em prol da juventude, em prol da galera periférica.”<sup>65</sup>

Observa-se, portanto, que o movimento Roda da Via é um projeto que promove o encontro com a realidade de vida, como forma de critica-la, mas também como uma forma de resistir as opressões, de reivindicar o direito à memória, de (re)significar símbolos e histórias, de fortalecer o sentimento de pertencimento, principalmente entre a juventude negra. Tem potência cultural e educacional ao servir de ferramenta para conscientizar e mobilizar a sociedade, e possibilitar que vozes historicamente silenciadas ocupem espaços de visibilidade e protagonismo.

Tendo em vista que o inventário participativo procura promover o conhecimento sobre determinada referência cultural, utiliza-lo para oportunizar o conhecimento e o respeito a espaços sagrados que enfrentam estigmatização e invisibilidade histórica é fundamental. Assim como é proposto pelo terceiro inventário produzido por um grupo da turma de 2023.2. O grupo utilizou da ficha de lugares, proposto no manual de aplicação do IPHAN, para inventariar o terreiro de Umbanda - Templo Espírita Ogum Megê:

Alguns territórios, ou parte deles, podem ter significados especiais. Esses significados costumam estar associados à forma como o território é utilizado ou valorizado por certo grupo; são as experiências dessas pessoas que dão sentido especial ao lugar. (...) Um lugar pode ser importante para uma comunidade por ser referência de seu dia a dia, de suas crenças, de atividades de trabalho. (Iphan, 2016, p. 31)

---

<sup>65</sup> Idem.

É importante mencionar que o terreiro de Umbanda - Templo Espírita Ogum Megê fica localizado no bairro de Cabuçu, no município de Nova Iguaçu, bairro periférico e com características rurais em alguns pontos, no contexto socioeconômico apresenta infraestrutura precária, com ausência de serviços básicos como saneamento, asfalto, segurança, lazer, por exemplo. Nesse contexto, o terreiro acaba por adquirir características para além do sagrado e religioso, tendo então um assistencialismo para algumas pessoas da região, quando distribui cestas básicas, por exemplo. Além de um lugar, o terreiro também é um espaço de celebrações, onde acontecem as festividades/cultos para as entidades religiosas.

“A de Oxossi, em janeiro, celebrando os caboclos, onde são distribuídas frutas para a comunidade, simbolizando a fartura do alimento dentro de casa, a força, abundância e prosperidade, o que é extremamente impactante na vida da comunidade que muitas vezes necessita de auxílio de cestas básicas. A de Ogum, em abril, sendo uma das mais importantes, pois a casa é de Ogum, em que é servida a tradicional feijoada. Esta é uma das maiores festividades, pois é da cultura carioca ter muita devoção ao santo guerreiro que dá caminho aos filhos. É possível ver em quase todo bar uma imagem desse santo, ou pelo menos um vaso com Espadas de Ogum. Os Pretos Velhos, em maio, em que também é servida feijoada e costumam ser distribuídos doces típicos como amendoim e bolo de milho, trazendo saúde para o corpo físico e a sabedoria ancestral do arquétipo dos velhos africanos, que carregam consigo a calma para enfrentar as dificuldades e a resiliência. As crianças, em setembro, é uma das mais visitadas, pois as crianças da comunidade vão e ganham seus doces de Cosme e Damião. Diferentemente da maioria, as crianças trabalham brincando. E a beleza está nessa subjetividade. As crianças da comunidade se divertem e se encantam enquanto no terreiro é espalhado e ensinado a “pureza das crianças” dentro do coração de cada um. E por último, a festa de aniversário da casa, em novembro, que basicamente finaliza o ano, celebrando todas as ações da casa<sup>66</sup>.”

A umbanda é uma manifestação religiosa e cultural que mantém vivos elementos das tradições de matriz africana, como também os reinterpreta dentro de um contexto simbólico e social do Brasil. É possível compreender e estabelecer relações entre o passado ancestral e o presente diversificado da nossa sociedade o que contribui para fortalecer a identidade, história e cultura da população negra.

“O nosso templo espírita busca a valorização da cultura afro-brasileira, até porque preservamos e mantemos nossas festividades, os nossos cultos onde podemos louvar as entidades vibrantes em cada mês, cada mês tem os dias e os santos a serem cultuados na nossa umbanda.

<sup>66</sup> Trecho retirado do Inventário Participativo produzido na disciplina Ensino de História II de 2023.2: Imortalizando o sagrado de um terreiro umbandista

Através das festividades, dos ritos, das danças, que são as próprias giras, através de cada vibração espiritual, seja de Ogum, dos Pretos Velhos, de crianças, das águas de Yemanjá. E trazer para comunidade a forma de trabalho, as próprias comidas típicas de origem de África, assim como dos que viveram aqui, que são nossos ancestrais, caboclos, pretos velhos, os orixás é uma forma de valorizarmos a cultura afro-brasileira<sup>67</sup>”.

Religiões afro-brasileira, como a umbanda, sofrem constantes ataques discriminatórios, muitas vezes associados ao racismo religioso e ao desconhecimento de suas práticas e significados. Nesse contexto, o inventário participativo apresenta-se como uma estratégia eficaz para valorizar esses espaços, garantindo que suas histórias, rituais e memórias sejam registrados de forma colaborativa e autêntica, contribuindo para que o seu sagrado seja respeitado.

Como mencionado os inventários produzidos pela turma de 2023.2 tiveram como foco a temática da Lei 10.639/03 um marco na luta do desenvolvimento de uma educação antirracista e pelo reconhecimento da contribuição desses grupos na formação da identidade nacional. Fomentar essa produção no Ensino de História contribui para se romper com o ensino tradicional e eurocêntrico, ao possibilitar uma abordagem decolonial e que incorpore elementos da História local e a oralidade. Os inventários analisados trazem referências culturais importantes, já são patrimônios culturais para aqueles que os vivenciam (mesmo sem o aval oficial do Estado) e que precisam ser (re)conhecidas e valorizadas por outras pessoas.

Para os grupos que vivenciam o Instituto Enraizados, o Movimento Roda da Via e o Terreiro de Umbanda de Umbanda - Templo Espírita Ogum Megê suas práticas, saberes, celebrações, lugares e expressões são os que os constituem, o que o fazem resistir aos desafios diários de uma sociedade desigual. Os inventários participativos são, por isso, uma estratégia importante para fortalecer as vozes dessas pessoas, para a preservação da memória e história, de combate ao apagamento e marginalização, de democratização do conhecimento e de reparação histórica.

Em relação a segunda turma, 2024.1, os inventários participativos produzidos tiveram como temática o protagonismo da mulher negra na Baixada Fluminense já que abordar questões de gênero no ensino de História contribui para desconstruir narrativas

---

<sup>67</sup> Idem.

patriarcais na educação, além do que associar, numa perspectiva interseccional, a questão racial e de classe é fundamental para romper com estereótipos e promover uma abordagem inclusiva que contemple as múltiplas experiências de mulheres.

Nesse sentido, os três inventários participativos produzidos que serão analisados enfocam a mulher negra em suas diferentes vivências o que possibilita desafiar narrativas universalizantes que invisibilizam, oprimem e negligenciam as mulheres, além de revelar como raça e classe influenciam as experiências de gênero. Esses inventários descolonizam o feminismo, valorizam a mulher negra, seus conhecimentos e atuações e vislumbram o empoderamento e emancipação dessas mulheres.

Tais inventários focalizam os diferentes saberes de mulheres negras em diversas atividades em municípios da Baixada Fluminense como Nova Iguaçu, Mesquita e São João de Meriti, não apenas para divulgar, mas principalmente para reconhecer a importância dessas mulheres, suas histórias, suas lutas e vivências.

O primeiro inventário abordou o protagonismo de mulheres negras na Baixada Fluminense a partir do PET Conexões Baixada. O PET (Programa de Educação Tutorial) é um grupo interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão com atuação na UFRRJ campus de Nova Iguaçu, Instituto Multidisciplinar (IM), que desenvolve pesquisas e produções comprometidas com a práxis antirracista por isso os envolvidos precisam ter interesse em pesquisar relações étnico-raciais que se estabelecem no território da Baixada Fluminense. Assim, em sua atuação o PET tem o propósito de estimular uma maior aproximação entre o universo acadêmico e as comunidades fora da Universidade.

Ao elaborar o inventário o grupo compreende a importância do PET enquanto um espaço de acolhimento, inclusão e transformação social na universidade e na Baixada Fluminense ao elaborar oficinas e palestras, saraus e eventos que proponham debates sobre diferentes formas de expressão da comunidade negra e periférica, fomentando e desenvolvendo uma educação antirracista.

Contudo, o inventário destaca, principalmente, na atuação de três mulheres negras que integram o PET, a partir da ficha dos saberes, o inventário busca valorizar suas atuações e conhecimentos que fortalecem o programa e suas próprias histórias e práticas.

optamos por evidenciar o PET Conexões Baixada, de modo que este documento pretende não apenas catalogar as atividades e projetos do programa, mas também celebrar as contribuições significativas dessas mulheres, cuja liderança e inovação são fundamentais para o desenvolvimento local<sup>68</sup>.

É importante mencionar que o grupo também fez uma pesquisa online, via Google Forms, com os alunos do IM, para saber se conheciam o PET e qual a relevância do programa para a universidade e a comunidade. A pesquisa teve pouca adesão. Dos 20 alunos que participaram, 15 conheciam o programa e os mesmos destacaram a importância do PET para o debate étnico racial e para a valorização da cultura negra na baixada.

Conhecer o PET é conhecer a atuação e engajamento das pessoas que o formam, mesmo que superficialmente os alunos que responderam a pesquisa sabem da importância do PET no desenvolvimento de uma educação antirracista e isso é importante no fortalecimento do programa.

Ao dialogar, interagir e integrar com múltiplas realidades, vivências e saberes na Baixada Fluminense o PET possibilita que mulheres negras ocupem um espaço importante na produção e disseminação de conhecimento, ao oportunizar que seus interesses, suas práticas e suas realidades sejam objetos de pesquisa, o que muitas vezes não é contemplado ou até mesmo excluído e marginalizado do currículo oficial.

"Sempre que me perguntam do PET eu não consigo desvinculá-lo de uma afetividade muito forte para mim, pois foi ele que me manteve na Rural. Quando eu entrei, possuía uma baixa autoestima intelectual muito grande porque as coisas que eu conhecia, não eram coisas que eram levadas em consideração, os meus conhecimentos não eram importantes para a universidade até então. Por exemplo, eu sou muito vinculada a cultura do hip-hop, comecei a cursar Letras por gostar de analisar as letras das músicas, mas quando comecei o curso, percebi que não havia nada relacionada a essa cultura nas aulas e vi que o foco era voltado para autores canônicos. E, quando entrei no PET, foi como se tivesse sentido ter sido abraçada, foi o que eu pude aprofundar conhecimentos que eram interessantes para mim e isso me manteve na rural, por ser um lugar de afetividade<sup>69</sup>."

Essas três mulheres que integram o PET ressaltam que o mesmo é um espaço de acolhimento e pertencimento e, é justamente por ser um espaço de representatividade e

<sup>68</sup> Trecho retirado do Inventário Participativo produzido na disciplina Ensino de História II de 2024.1 sobre as Mulheres Negras do Pet Conexões Baixada.

<sup>69</sup> Idem.

de produção de conhecimento atuante e combativo contra a invisibilidade política e acadêmica. É um espaço de reconhecimento das diferentes formas de ser, viver e estar no mundo, que, ao reconhecer e valorizar o individual se torna uma importante ferramenta de empoderamento coletivo.

Nesse sentido, se o PET é um espaço importante é porque as pessoas que o constituem também o são e fazem desse um espaço sempre em movimento, combativo e atuante na luta antirracista, de valorização da cultura e identidade negra, contra a marginalização e apagamento da periferia e de reconhecimento das pessoas, dos seus saberes e vivências.

é fundamental destacar a importância da educação antirracista na formação e fortalecimento da comunidade. As oficinas, debates e produções acadêmicas realizadas pelo PET Conexões Baixada desempenham um papel crucial na conscientização e no combate ao racismo, celebrar e reconhecer o papel fundamental das mulheres negras com o fim de construir uma sociedade mais inclusiva<sup>70</sup>.

Ao integrar o PET essas mulheres puderam ocupar um espaço que por vezes a foram negados, puderam ser protagonistas de suas próprias escolhas, histórias e vivências. Suas práticas e saberes possibilitam (re)escrever suas trajetórias, pessoal e acadêmica, não pelo viés da dor, da vitimização ou da submissão. Mas, sim, pelo viés da luta, da força, da resistência e da transformação. Se o lugar de fala também é um lugar de escuta (Ribeiro, 2017) é escutando e amplificando essas mulheres que se promove uma democratização do saber e a universidade cumprirá seu papel enquanto instituição inclusiva, combativa e plural.

O segundo inventário analisado propôs abordar sobre do trabalho de cuidado realizado pela mulher preta na Baixada Fluminense e, com isso, traz uma crítica a invisibilidade de papéis que, historicamente, numa sociedade misógina e machista como a nossa, são associadas as mulheres. O que se torna ainda mais emblemático com associado a questão racial.

“Se é de conhecimento geral (ou era para ser) a desigualdade de gênero como um fator determinante das relações que permeiam todos os âmbitos sociais, quando retratamos a figura da mulher preta, essa desigualdade torna-se ainda maior. O que já era embaçado fica invisível. Visto que grande parte dos problemas da comunidade preta

---

<sup>70</sup> Idem.

em geral, - para além da questão de gênero -, normalmente já são ignorados, quando abordamos tal problemática pela ótica de gênero, nota-se uma questão ainda mais interseccional.<sup>71</sup>”

O trabalho de cuidado realizado por mulheres pretas seja em âmbito doméstico, comunitário e institucional é comumente marginalizado pelas estruturas racistas e patriarcais, que naturalizam a exploração do corpo e do tempo dessas mulheres. O inventário produzido buscou apresentar o protagonismo de três mulheres com um recorte racial e territorial compreendendo suas atividades enquanto estratégias de resistência e (re)xistência.

“Buscando manter a essência das entrevistadas, apresentamos as próprias vozes de mulheres pretas protagonistas no cuidado, dando ênfase às suas dificuldades, opiniões, e observações a respeito dos seus cotidianos. (...) baseada na História Oral, por meio de entrevistas com ênfase nos relatos pessoais. Isso significa que, o eixo principal deste documento fez-se por meio de entrevistas, nas quais três mulheres pretas realizam papéis de protagonismo em seus locais em que desempenham suas atividades<sup>72</sup>.”

Invisibilizar e desvalorizar o trabalho dessas mulheres é silenciar e apagar suas próprias histórias, pois suas atividades fazem parte de suas identidades, de quem elas são. Estamos falando de uma faxineira (serviços gerais), de uma capoeirista e de uma agente de segurança pública. São mulheres conscientes, que sabem que suas atuações estão para além da função do trabalho, que têm impacto e representatividade na vida de outras pessoas e, é isso que torna seus saberes (seus trabalhos) ainda mais significativo.

“minha importância como mulher, como mulher negra, na atividade que eu exerço [agente de segurança pública] eu acho que é transformação, eu acho que preciso encorajar outras mulheres, mostrar que é possível. Se eu conseguir estar onde eu cheguei, eu tenho sonhos, eu quero conquistar muito mais, então, assim, o empoderamento também é isso. Eu acredito que eu sou um agente de transformação e uma pessoa com um exemplo a ser seguido de alguma forma. E a gente, muita das vezes, quer a promessa de uma vida feliz, de uma vida sem problemas, sem desafios e não temos, né, é por isso que temos as frustrações. Todos nós vamos ter dificuldades, eu tive as minhas experiências negativas, as minhas experiências boas e tudo isso faz parte da minha bagagem, tudo isso são elementos para me completar de alguma forma e aí eu vou escolher se eu vou me inclinar mais para o lado negativo, eu não vou ser exemplo para ninguém, agora eu tenho que usar de todas as minhas habilidades para ressignificar todas as minhas experiências e tentar motivar outras meninas. Eu consigo

<sup>71</sup> Trecho retirado do Inventário Participativo produzido na disciplina Ensino de História II de 2024.1 sobre o trabalho de cuidado realizado pela mulher preta

<sup>72</sup> Idem.

enxergar um futuro para todas as mulheres pretas, para todas as jovens pretas e que elas tenham orgulho de serem pretas, porque o que eu vejo é até muita vergonha de falar, ‘ah, mas preta não é ofensivo, é melhor falar negra, afrodescendente’, é mulher preta, você tem que ter orgulho dos seus traços negroides<sup>73</sup>.”

“a importância de eu ser uma mulher negra é mostrar para as minhas crianças [do projeto social da capoeira] que elas podem fazer muito mais do que eu agora, elas podem aparecer mais, elas podem não sofrer tanto preconceito quanto eu já sofri, ser chamada de neguinha, ser chamada de cabelo duro, Bombril. Hoje as pessoas estão admirando os meus cachinhos, eu admiro os meus cachinhos, por que antes eu admirava, eu queria um cabelo liso, hoje eu tenho uma liberdade de usar o meu cabelo assim, eu boto uma tiara, uma tiara colorida, eu boto um brinco deste tamanho. Eu tenho essa liberdade e eu quero que as minhas crianças vejam isso e achem natural, bom, gostoso de viver, sem sentir medo<sup>74</sup>.”

Suas trajetórias são fortes e inspiradoras. São trajetórias de mulheres que precisaram encontrar formas de resistir aos preconceitos que a oprimem e a visibilizam. A naturalização da invisibilidade e apagamento do trabalho dessas mulheres está ligada ao racismo estrutural e ao sexismo, que reforçam estruturas simbólicas que as insistem em mantê-las à margem. Mas, essas mulheres não querem e não se contentam com a margem, elas rompem barreiras e estigmas, lutam diariamente para romper também com uma estrutura de manutenção de privilégios raciais e de gênero.

“não é comum você ver uma mulher dentro da segurança pública, a gente tem um percentual muito reduzido. (...) já houve situações que eu que estou no cargo de chefia e o meu comando não foi validado, tentaram me desacreditar numa situação pelo fato de eu ser mulher. Misógina ali foi o pequeno, né. Mas, a invisibilidade ela seria constante, mas eu preciso me posicionar diariamente, eu preciso falar, as minhas experiências, as minhas técnicas em relação ao meu trabalho precisam ser notadas<sup>75</sup>.”

“para falar sobre a minha importância como mulher, como mulher negra, na atividade que eu exerço, aí a gente vai conversar sobre o racismo, porque a gente se sente rebaixada pela nossa cor. (...) e como mulher, a gente tem que ser tudo né, não só mulher aqui, como mulher dentro de casa, como mãe, entendeu? E as vezes não dá para associar essas duas funções. Porque o racismo não é só no serviço, o racismo é em todo local, é no ponto de ônibus, é você indo para casa, é aqui, é na escola<sup>76</sup>.”

---

<sup>73</sup> Trecho retirado do documentário produzido pelo grupo que elaborou o Inventário sobre o trabalho de cuidado realizado pela mulher preta para disciplina Ensino de História II de 2024.1

<sup>74</sup> Idem.

<sup>75</sup> Idem.

<sup>76</sup> Idem.

“eu acho que antes isso era muito mais comum a mulher ser um pouco invisível, a mulher não ser muito reconhecida, mas eu acho que hoje as mulheres estão se fazendo reconhecer. Eu já passei por alguns momentos assim de preconceito, fui subir num prédio, na Lagoa, e o porteiro me mandou ir pelo elevador de serviço. (...) Por mais que eu não queira ficar na frente, o meu rosto tem que aparecer, porque as pessoas precisam ver que eu não sou mais uma, eu sou A, precisam ver que tem uma mulher fazendo, uma mulher tomando decisão, e uma mulher que é negra<sup>77</sup>.”

Possibilitar a representação e a ampliação de narrativas que reconheçam o protagonismo das mulheres negras na sociedade é importante para combater as diferentes formas de opressões, discriminações e preconceitos, além da importância para a representatividade, como ferramenta de empoderamento, de transformação social e de construção de identidades positivas

“eu vou sempre me colocar como a base da pirâmide, eu, enquanto mulher, estou em maioria, eu, enquanto pessoa preta estou em maioria. Eu consigo me ver em muitos nichos da sociedade, mas eu não consigo me enxergar. A base da pirâmide da nossa sociedade é muito injusta e cruel, porque nosso trabalho ele é banalizado. Então meu papel, enquanto coordenadora da ronda escolar, para além de patrulhamento, baseamento e mediação de conflito, eu quero servir de inspiração para outras meninas pretas. Eu preciso, acho que é esse meu papel social. (...) a minha trajetória tá sendo conteúdo para poder gerar outras formações<sup>78</sup>.”

Além disso, é importante mencionar que para além de criticar a invisibilização das atividades que essas mulheres exercem, esse inventário também foi uma forma de exaltar e engrandecer os trabalhos, os saberes e as vidas dessas mulheres. O que foi reafirmado tanto no dossiê tanto no documentário produzido.

“Sou amante de literatura que preserva a memória afetiva de mulheres pretas, como as obras de Conceição Evaristo e Djamilla Ribeiro. Busco diariamente evoluir e desconstruir crenças limitantes, reafirmando meu lugar pois reconheço o valor do sangue e suor derramados para que pudesse realizar meus sonhos<sup>79</sup>.”

Não só como uma forma de denunciar o racismo, a misoginia e o sexismo presente nas trajetórias e vivências dessas mulheres, o inventário contribui para dar evidência a elas, é oportunizar que suas experiências e seus saberes sejam conhecidos, é amplificar

---

<sup>77</sup> Idem.

<sup>78</sup> Idem.

<sup>79</sup> Idem.

suas falas, é fortalecer o movimento de resistência, respeitando aquelas que vieram antes e encorajando futuras gerações.

Por fim, apresentamos agora o último inventário participativo elaborado pela turma de 2024.1 que escolheu abordar sobre o protagonismo de mulheres trancistas, além de enaltecer suas trajetórias, esse inventário também valoriza o saber-fazer. Utilizando da ficha de saberes do IPHAN, o grupo reconhece que o saber das trancistas envolve “a realização de um produto ou serviço envolve técnicas e conhecimentos próprios que podem se constituir em referências culturais para o grupo.” (Iphan, 2016, p. 68).

O ofício das trancistas representa uma prática ancestral que transcende a simples técnica de trançar cabelos, constituindo-se como uma atividade que carrega elementos simbólicos, é também uma forma de expressão que carrega histórias, resistência e ancestralidade, empoderamento, é uma manifestação cultural e, por isso, um patrimônio cultural.

“é exposto em nosso trabalho que além de ser uma forma de resgatar a autoestima de muitas pessoas, é também uma fortificação do poder da negritude entre as gerações, sendo essa uma prática ancestral. Ademais, além de ser uma preservação da tradição cultural, é exposto na pesquisa que as trancistas desempenham um papel essencial nas regiões periféricas onde atuam, como é o caso da região foco do trabalho, as cidades de Queimados e Nova Iguaçu, localizadas na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Nesse sentido, é de vital importância a representatividade que as trancistas possuem na região, pois resgatam e mantêm viva a herança africana do local e potencializam as histórias e tradições vindas dos antepassados, que reverberam até os dias atuais por conta dessa atividade importantíssima, logo, contribuem para a fortificação da resistência negra na Baixada Fluminense<sup>80</sup>.”

A arte de trançar cabelos mais que um código de identidade visual é o reconhecimento de um saber, de uma forma de expressão tradicional que possui dimensões históricas, culturais e econômicas, pois além de se relacionar com a identidade negra, valorizando e exaltando a cultura e a beleza, também faz parte da economia, gerando renda e autonomia para mulheres periféricas.

“A relação das trancistas com suas trançadas/trançados, é mais do que uma relação: prestador de serviço e cliente, essas trancistas ajudam na construção da identidade de pessoas negras no Brasil. Também é importante destacar, que muitos profissionais da área usam a

---

<sup>80</sup> Trecho retirado do Inventário Participativo produzido na disciplina Ensino de História II de 2024.1 Traçando carreiras na Baixada Fluminense: dos saberes a sobrevivência

remuneração como uma forma de renda extra, ou até mesmo trabalham de forma autônoma, logo, é uma fonte de renda para muitas famílias negras em um país com tanta escassez de oportunidades para indivíduos afrodescendentes<sup>81</sup>.”

“O saber trançar ainda se torna uma grande oportunidade para o empreendedorismo negro, movimento esse que busca promover e apoiar empreendedores negros reconhecendo a importância de sua contribuição para a economia e para a sociedade em geral, além de impulsionar uma maior conscientização sobre a desigualdade racial<sup>82</sup>.”

“eu tenho 22 anos de trancista, na família, hoje, somos 8 trancistas. E quando eu comecei a trancar foi por necessidade mesmo e na minha família já tinham trancistas que eram a minha mãe, a minha tia e uma prima e através delas que eu comecei a admirar o trabalho delas e também a necessidade de ter uma profissão.<sup>83</sup>”

Além disso, podemos ressaltar que essa prática se manteve e se mantém como um ato de resistência e afirmação da negritude, especialmente em contextos onde o cabelo crespo era (e ainda é) estigmatizado.

“relevância trabalho das trancistas da baixada para além de sua função estética, compreendendo seu simbolismo mais profundo. Compreendê-lo como saber e forma de expressão, como um ato político, identitário, uma herança e um patrimônio da cultura afro-brasileira. (...) O trabalho das trancistas vai além de simplesmente trançar os cabelos. Eles também desempenham um papel importante na promoção da autoestima e na celebração da beleza natural dos cabelos crespos e cacheados, além de desempenharem um papel fundamental na preservação e na transmissão da cultura afro-brasileira, já que as tranças são uma parte importante da herança cultural africana. Ao oferecerem seus serviços, as trancistas ajudam a manter viva essa tradição ancestral e a fortalecer o orgulho e a conexão com a identidade negra<sup>84</sup>.”

As trancistas não apenas dominam técnicas complexas, mas também atuam como agentes culturais, reforçando a autoestima de suas clientes ao ressignificar a beleza negra. Seu trabalho está intrinsecamente ligado à transmissão oral e ao aprendizado comunitário, características que o situam como um conhecimento tradicional a ser preservado.

“As técnicas de trançar o cabelo e os estilos de tranças africanas são considerados saberes culturais, isso porque eles representam um conhecimento transmitido de geração em geração dentro das comunidades africanas e da diáspora africana, refletindo práticas

---

<sup>81</sup> Idem.

<sup>82</sup> Idem.

<sup>83</sup> Trecho retirado do documentário produzido pelo grupo que elaborou o Inventário sobre o saber-fazer das trancistas para disciplina Ensino de História II de 2024.1

<sup>84</sup> Trecho retirado do Inventário Participativo produzido na disciplina Ensino de História II de 2024.1 Traçando carreiras na Baixada Fluminense: dos saberes a sobrevivência.

culturais, tradições e identidade. Essas técnicas não apenas envolvem habilidades manuais específicas para criar diferentes estilos de tranças, mas também incorporam significados culturais, simbolismo e história<sup>85</sup>.”

É uma prática cultural tradicional que resiste a marginalização e a preconceitos, apesar de toda sua importância para a comunidade negra. Ainda que para aqueles não pertencentes a comunidade esse conhecimento seja menosprezado, associando apenas a questão estética, é importante ressaltar que as trancistas, ainda que não se reconheçam dado o grau de naturalização, são detentoras de um conhecimento que articula história, arte e identidade.

“As tranças, que são de origem africana, são muito mais do que um simples penteado. Elas representam uma forma rica e profunda de expressão cultural, que vem atravessando séculos e continentes, transmitindo mensagens e significados que vão além da estética. Elas não apenas enfeitam a cabeça, mas também contam histórias, expressam identidade e transmitem tradições. Em muitas culturas africanas, o processo de trançar o cabelo é um momento de conexão, onde gerações se reúnem para compartilhar histórias, transmitir conhecimento e fortalecer laços familiares. Além disso, as tranças foram usadas como um meio de comunicação. Em algumas sociedades africanas, o estilo, o padrão e até mesmo a posição das tranças poderiam transmitir informações sobre a idade, o status social, o estado civil, a afiliação étnica e até mesmo eventos importantes na vida de uma pessoa. Elas serviram como uma linguagem silenciosa, entendida por aqueles dentro da comunidade. A importância das tranças também se estende à identidade cultural. Elas são uma manifestação visual das tradições, crenças e valores de um povo.<sup>86</sup>”

Na elaboração do inventário o grupo entrevistou três trancistas (sendo uma ministrante do curso de trancas) além de uma entrevistada que é cliente de uma das trancistas. Em seus relatos é possível observar que as trancas são sinônimos de empoderamento e representatividade, tanto para quem faz tanto para quem usa.

“hoje, não só ser trancista, mas também instrutora, me traz uma visão da necessidade da Baixada tem de evoluir, né. O fato de eu poder oferecer e ver a evolução de outras mulheres através disso, né? Que algumas pessoas chegam até mesmo para fazer o curso ou mesmo para atendimento completamente destruídas, vamos dizer assim e, através da renovação da beleza ou adquirindo um conhecimento você tem

---

<sup>85</sup> Idem.

<sup>86</sup> Idem.

crescimento, né? Você vê mulheres mudando totalmente de vida através desse nicho que são as tranças<sup>87</sup>.”

“vê a beleza renovada, vê as mulheres saírem transformadas, entrarem com uma autoestima baixíssima e saírem de lá bonitas, alegres com a transformação que receberam<sup>88</sup>.”

“antes de começar a usar tranças eu achava que era algo pesado, que não poderia lavar, que coçava. Nada disso. Trança é maravilhoso, prático, eu me sinto empoderada<sup>89</sup>.”

Esse inventário participativo contribui para documentar e salvaguardar o saber-fazer das trancistas, colocando as trancistas como protagonistas para registrar e valorizar seus próprios ofícios, analisando seus impactos para o fortalecimento da cultura negra, através não somente da estética e beleza, mas também pela história e cultura que esse ofício carrega.

“manter vivo o trabalho das trancistas é essencial para a fortificação da negritude nas regiões periféricas, além de garantir para as próximas gerações a força e importância da ancestralidade.<sup>90</sup>”

Além de exaltar o ofício das trancistas enquanto saber e enquanto forma de expressão, o inventário contribui para maior visibilidade, ao fortalecer a autoestima e os vínculos de pertencimento na comunidade negra, além de fomentar a memória e a ancestralidade e combater preconceitos e apagamentos.

Seguindo os critérios para a produção, os três inventários produzidos pelos grupos da turma de 2024.1 destacaram o protagonismo da mulher negra na Baixada Fluminense. As múltiplas formas de opressão encontram-se entrelaçadas em nossa sociedade, raça, gênero e classe, atuam de forma combinada, produzindo dominação e marginalização. Compreender tais dinâmicas de poder exige a elaboração de estratégias de enfrentamento coletivo. Pensar os saberes, as experiências e vivências de mulheres negras enquanto práticas e referências culturais pode ser compreendido enquanto uma estratégia de mobilização e um instrumento de resistência e transformação social.

---

<sup>87</sup> Trecho retirado do documentário produzido pelo grupo que elaborou o Inventário sobre o saber-fazer das trancistas para disciplina Ensino de História II de 2024.1

<sup>88</sup> Idem.

<sup>89</sup> Idem.

<sup>90</sup> Trecho retirado do Inventário Participativo produzido na disciplina Ensino de História II de 2024.1 Traçando carreiras na Baixada Fluminense: dos saberes a sobrevivência.

No conhecimento histórico, marcadamente, as narrativas eram (são) centradas em figuras masculinas, as mulheres cabiam um papel marginalizado, silenciado ou inferiorizado. Nessa perspectiva patriarcal naturalizava-se a ausência feminina nos espaços de poder, reduzindo a atuação das mulheres aos espaços domésticos. Utilizar-se do inventário participativo enquanto ferramenta de pesquisa com a utilização da história oral é desenvolver um ensino de História que questione tais práticas, que fomente o debate sobre como diferentes marcadores sociais produzem opressões específicas.

A utilização de inventários participativos na disciplina ensino de História II além de contribuir para o incentivo de um ensino democrático ao ser associado com a curricularização da extensão serve como instrumento de emancipação, ao colocar em evidência práticas culturais que são estigmatizadas pela sociedade.

Mas, além disso, nos mostrou também que o processo para curricularizar a extensão não é fácil. A disciplina ensino de História II por seu caráter parcialmente teórico e parcialmente extensionista favorece o desenvolvimento da curricularização da extensão, mas, é de suma importância destacar que para ser feito de maneira profícua demanda de fatores externos que podem acabar alterando o planejamento e o resultado.

Na turma de 2024.1 podemos destacar fatores como a suspensão do calendário acadêmico e posteriormente o cancelamento da Semana Rural, além do envolvimento e comprometimento dos alunos para a produção dos inventários participativos: compreender o que é um inventário, como produzi-lo, compreende-lo enquanto exercício de pesquisa. Ademais ocorre um distanciamento dos alunos em relação a extensão: como é feita, o que representa, qual sua importância. Fomentar essa aproximação por meio da disciplina, com a produção de inventários, é complexo, exige flexibilidade, atenção as demandas reais dos alunos envolvidos, além de enfrentar limitações logísticas, institucionais e financeiras.

É importante mencionar que ao final da disciplina Ensino de História II da turma de 2024.1 solicitamos aos alunos que deixassem suas impressões e perspectivas em relação a disciplina e aqueles que se sentiram à vontade responderam como foi a experiência na elaboração do inventário participativo e quais as contribuições da disciplina para a formação acadêmica. Destacamos algumas participações:

“Elaborar o Inventário Participativo, no início, parecia impossível. No entanto, foi muito enriquecedor. Conversar com as pessoas da comunidade, ouvir suas histórias e ver como cada pedacinho da cultura local tem um valor enorme foi realmente transformador. Afirmo que a experiência foi mais do que apenas catalogar coisas; foi uma chance de entender e conectar com a cultura e a identidade de um lugar. A colaboração fez com que o inventário não fosse só um trabalho acadêmico, mas sim uma construção coletiva. Também é válido mencionar aqui que, a contribuição da disciplina foi essencial para meu desenvolvimento. Aprendi que a preservação do patrimônio vai além de simplesmente reconhecer a importância de lugares e objetos; é sobre respeitar e integrar os saberes e histórias das pessoas que fazem parte dessa cultura. Usar métodos participativos me mostrou a importância de ouvir e trabalhar junto com a comunidade, o que é algo que pretendo levar para qualquer área em que eu atuar<sup>91</sup>.”

“Foi uma grande oportunidade participar da elaboração do Inventário Participativo, primeiro porque aprendemos como inventariar num processo de pesquisa, o que já desenvolver nosso caráter de pesquisador. Segundo que como tive que fazer uma edição de vídeo, entrei contato com uma área que não conhecia e acabei gostando. Por fim, entrar em contato com o tema sobre o PET Conexões Baixada foi superinteressante e mostra como esse tipo de grupo é importante não só pelo conhecimento que produz, mas para a construir uma noção de pertencimento dentro da universidade<sup>92</sup>.”

“A disciplina trouxe várias contribuições para minha formação acadêmica, na medida em que precisávamos fazer o inventário e ele possuía uma série de diretrizes que são importantes para quem faz pesquisas em campos. Além disso, tivemos que fazer uma entrevista e pensar nas perguntas, o modo de fazer – las e o momento da entrevista em si, no qual tem que ter um jogo de cintura para deixar que as pessoas falem por si próprio, foi uma grande experiência que tive<sup>93</sup>.”

“A produção do inventário foi interessante, como também desafiador, visto que não foi fácil como estávamos pensando. Todos os grupos tiveram um excelente trabalho, como deram o máximo de si, para chegar com um bom resultado do trabalho, com uma total participação e interação com os grupos sociais e as práticas/referências pesquisadas<sup>94</sup>.”

“A disciplina contribuiu para pensar a formação para além do acadêmico e do conteúdo, digo que é um amadurecimento da vida, nós temos que aprender a cada dia, tiveram excelentes apresentações, aonde aprendemos a valorizar os saberes e fazeres das mulheres negras, reconhecendo seus protagonismos, saber sobre o que mudou e o que não mudou na sociedade e você podendo olhar mais para o próximo a cada dia, avaliar seu local aonde você vive é importante. Agradeço a

---

<sup>91</sup> Trecho retirado das interações dos alunos sobre suas impressões e perspectivas a respeito de como foi a experiência de preparar um inventário participativo e quais as contribuições da disciplina para a formação acadêmica.

<sup>92</sup> Idem.

<sup>93</sup> Idem.

<sup>94</sup> Idem.

UFRRJ, aonde iremos nos formar tendo o entendimento que independente de conteúdo cultural, manter a condição e respeitar o próximo e seus conhecimentos<sup>95</sup>.”

Essas interações nos possibilitam compreender que a disciplina contribuiu para enriquecer a formação desses futuros professores de história, articular demandas e questões contemporâneas ao ensino de História contribui para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora.

Além disso, nos permitem reconhecer que o processo de pesquisa não é tarefa fácil, a curricularização da extensão em sua natureza multidimensional demonstra sua complexidade e isso reflete os desafios para repensar a universidade como espaço de formação crítica e engajada. Nas interações dos alunos também é possível observar o papel formativo da extensão para os estudantes, além da importância do envolvimento e participação da comunidade externa.

Destacamos, por fim, a importância de articular no ensino de História a temática do patrimônio cultural que ao promover a valorização das diversidades, estimular os debates e problematizações sobre preservação, apagamentos históricos e disputas de memória, incentiva a reflexão sobre nossa própria sociedade, sobre poder e representação, além de contribuir no enfrentamento às desigualdades sociais.

Propor tudo isso por meio do incentivo à produção de inventários participativos como instrumento da curricularização da extensão, além de promover a aproximação entre comunidade e universidade, também suscita o (re)conhecimento e a valorização de referências culturais de grupos que historicamente foram marginalizados e silenciados.

Curricularizar a extensão utilizando da temática do patrimônio cultural e da metodologia do inventário participativo no ensino de História é um passo fundamental para o enfrentamento coletivo às discriminações, para descolonizar narrativas hegemônicas, para construir uma universidade que realmente esteja de portas abertas para receber as comunidades e suas diversidades e para estimular um ensino de História que seja para a vida.

---

<sup>95</sup> Idem.

## 5. Conclusão

A universidade, enquanto instituição social, tem como pilares fundamentais o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas três dimensões são (devem ser) indissociáveis para assim promoverem uma formação integral, crítica e comprometida com as demandas da sociedade. Contudo, sabe-se que historicamente, as universidades brasileiras sempre foram elitizadas, contribuindo para reproduzir desigualdades sociais.

As diversas concepções de universidade relacionam-se aos distintos contextos políticos e sociais brasileiro o que nos faz questionar a real função social das universidades. Nesse sentido, a extensão, quando bem articulada com o ensino e a pesquisa, pode ser um caminho para romper com a lógica excludente da academia, promovendo diálogos e transformações reais.

A pesquisa realizada permite constatar que o ensino a pesquisa e a extensão são três pilares fundamentais para o cumprimento social da universidade ao promover não apenas a formação acadêmica, mas também a transformação da sociedade haja vista que dentre outros fatores propicia a autonomia intelectual e a criticidade, formando cidadãos capazes de pensar de forma inovadora, já que ao democratizar o acesso ao conhecimento promove a troca de saberes, valorizando conhecimentos populares e tradicionais estimulando a formação cidadã, com valores éticos e responsabilidade social. De tal maneira causa impacto real já que a universidade deixa de ser uma "torre de marfim" e passa a atuar como agente de transformação social.

A integração curricular da extensão universitária é uma forma de reinventar a universidade enquanto um espaço dialógico e, associar a curricularização na formação de professores, a possibilita ser desenvolvida enquanto projeto político e pedagógico, destacando seu caráter transformador, especialmente para o ensino de História.

Nessa perspectiva os inventários participativos representam uma potente ferramenta metodológica para efetivação da curricularização da extensão comprometida com a transformação social, particularmente no campo do Ensino de História, tendo em vista o diálogo que pode se estabelecer com o campo do patrimônio cultural.

De tal maneira compreendemos que a curricularização da extensão é uma das possibilidades para se pensar políticas públicas tanto voltadas para a área patrimonial, já que estimula o conhecimento e a valorização de saberes, memórias, territórios, referências e práticas culturais, tanto para a universitária, na medida em que fomenta a reforma curricular, a formação docente e a democratização do conhecimento.

Enquanto política pública patrimonial funciona enquanto registro e salvaguarda de memórias, histórias e populações invisibilizadas ou marginalizadas, articulando com práticas da educação patrimonial como com a utilização de inventários participativos pode atuar na valorização de patrimônios locais valendo-se de disciplinas que unam extensão e ensino pode contribuir para mapear, documentar e conhecer comunidades indígenas, periféricas, por exemplo.

E, numa percepção macro oportuniza a reparação simbólica e o direito à memória já que ao inserir no currículo temas como o protagonismo feminino negro na Baixada Fluminense e a contribuição das religiões de matriz africana e de movimentos negros para a cultura local (nacional), reconhece e protege saberes antes excluídos, tornando-se uma ferramenta de justiça e dignidade social. Assim como foi proposto com a disciplina Ensino de História II.

Já como política pública universitária rompe-se com a hierarquia de saberes na medida em que curricularizar a extensão desafia a divisão entre o “saber acadêmico” e “saber popular”, incentiva a formação de professores antirracistas e dialógicos, fortalece o vínculo entre universidade e comunidade, formando profissionais mais engajados com a realidade social, assim desenvolve-se a concepção de universidade socialmente referenciada e preocupada com as demandas sociais.

Nessa perspectiva o vínculo entre universidade e comunidade se fortalece resultando numa transformação e troca mútua. Integrar as atividades extensionistas na grade curricular dos cursos de graduação, especialmente licenciatura, permite uma formação de professores na qual os estudantes possam vivenciar a relação entre teoria e prática social. Curricularizar a extensão é fazer da universidade um espaço efetivamente de transformação coletiva, fazendo-as mais abertas, inclusivas e menos elitizadas.

Destaca-se ainda que a curricularização da extensão advém da obrigatoriedade da creditação de 10% da carga horária decorrente da necessidade e urgência de que a extensão seja valorizada institucionalmente e vivenciada como parte estruturante da formação docente, ampliando o potencial transformador da educação.

Nesse sentido alcança caráter formativo ultrapassando a formação acadêmica já que desafia o discente (futuro professor) a sair da sala de aula teórica e mergulhar na realidade comunitária e isso rompe com a formação puramente técnica pois fortalece a prática pedagógica. Assim, torna-se ainda mais relevante na medida em que desafia visões estereotipadas e limitadas sobre a educação, mostrando que a docência não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve escuta, diálogo e intervenção social.

Ademais essa perspectiva descoloniza a formação docente, já que ao valorizar metodologias participativas e currículos mais inclusivos incentiva a formação de professores para além da concepção de reproduzir e transmitir conhecimento, estimulando uma formação de professores que saia da zona de conforto, não somente acadêmica, mas também social e humana, o aproximando da realidade da educação. Essa concepção promove uma formação professores comprometidos com a transformação da realidade social em prol da dignidade humana e justiça social.

Também se faz oportuno mencionar acerca das potencialidades dos inventários participativos na curricularização da extensão, sua utilização estimula que formação docente abra caminhos para uma educação crítica, antirracista, decolonial e transformadora, além de valorizar saberes locais, também ajuda a fortalecer identidades e a transformar a prática pedagógica.

Utilizar os inventários enquanto metodologia para curricular a extensão é uma alternativa de combater a homogeneização dos currículos, especialmente no ensino de História, ao propor um ensino para além do tradicional, do eurocentrismo... para além do óbvio. Inventários, notadamente, participativos, são mais do que catalogação, é educar, é resistir, é transformar.

Defendemos, portanto, que a curricularização da extensão é uma estratégia relevante para a democratização dos saberes na formação de professores de História, já que estimula o desenvolvimento de uma educação dialógica e crítica. Reconhecemos que

existem múltiplas formas de integrar a extensão ao currículo, tais como projetos interdisciplinares, cursos e oficinas, por exemplo.

No entanto, optamos por estruturá-la na disciplina ensino de História II, utilizando-se da produção de inventários participativos ancorados na metodologia dos indícios, proposta por Carlo Ginzburg, que ao trabalhar com narrativas locais experimenta-se o exercício investigativo, valorizando os detalhes aparentemente insignificantes, as pistas fragmentadas e as contradições que compõem o tecido histórico, estimulando uma leitura mais complexa e menos estigmatizadas das relações socioculturais.

Os inventários participativos, são mais do que dispositivos de catalogação, eles nos permitem articular teoria e prática, incluindo os lugares, os objetos, os saberes, as celebrações e as formas de expressão não só como objetos de estudos, mas como práticas pedagógicas, num processo de construção coletiva do conhecimento, reforçando o compromisso com uma formação docente que não apenas "transmite" saberes, mas que os partilha, problematiza e reconstrói.

Como mencionada não há uma fórmula ou receita para curricularizar a extensão, desenvolvê-la na disciplina Ensino de História II, teórico-extensionista, é uma das estratégias e possibilidades de se efetivar esse processo, em que se propõe a produção de inventários participativos a partir do diálogo e interação: professor-aluno-universidade-comunidade.

Esse diálogo e interação nem sempre é fácil de ser estabelecido, são diferentes questões e percalços envolvidos que tornam essa relação complexa, os entraves institucionais e logísticos para a realização de projetos extensionistas, além da necessidade de ressignificar o papel da extensão na formação docente são pontos que merecem atenção.

Acrescenta-se ainda os percalços relacionados a participação dos alunos. Na primeira turma (2023.2) dos seis inventários produzidos, três foram excluídos por não se enquadrarem aos critérios e na segunda turma (2024.1) dos quatros inventários produzidos, somente um não foi considerado por não seguir os parâmetros estabelecidos para análise. No processo de eliminação desses inventários foi possível observar que não

houve comprometimento, dedicação e envolvimento dos alunos em seus respectivos grupos de trabalho, questões que são fundamentais para a realização de todo e qualquer trabalho e pesquisa.

A falta de interesse, de participação e engajamento pode ser observada desde as primeiras aulas em que não houve interesse nos debates e discussões realizados em sala de aula e também nos fóruns após as apresentações dos textos. Essas situações demonstraram que esses alunos não se preocupavam (ou pelo menos pareciam não se preocuparem) com sua própria formação, com as demandas atuais que envolvem o ensino de História e com a produção da pesquisa, preocupavam-se em fazer o mínimo para obterem a nota (média) na disciplina, sem se importarem em absorver tudo o que a disciplina poderia ofertar tanto em relação à formação acadêmica quanto em relação à formação humana/social. Tal situação configura um dos limites da curricularização da extensão.

É interessante destacar que toda pesquisa apresenta limites e os percalços observados ao longo da disciplina Ensino de História II são os limites dessa. Limites esses que são próprios da universidade em seu processo de curricularizar a extensão, especialmente na UFRRJ no campus IM, uma universidade na Baixada Fluminense com toda a especificidade que a região, os alunos e a própria universidade apresentam, desde questões relacionadas à ausência de segurança pública, à dificuldade dos alunos em conciliar a carga horária na medida em que fazem jornadas duplas ou triplas, até a falta de recursos físicos, financeiros ou humanos para viabilizar projetos extensionistas em larga escala. Tais desafios refletem o limite do alcance da extensão e toda a complexidade da curricularização.

É importante salientar que essa pesquisa escolheu, sobretudo, mostrar a dimensão mais positiva e propositiva da curricularização da extensão, sem, contudo, negar que ainda há muitos desafios a serem superados, estruturais e institucionais, como a falta de infraestrutura, a resistência docente e discente, a fragmentação curricular e a falta de interação com a comunidade. Superar tais desafios é assegurar a compreensão da extensão universitária enquanto um pilar fundamental para o efetivo cumprimento da função social da universidade.

Nessa escolha há um risco de idealização ou mesmo de romantização. Sabemos que a curricularização da extensão não é um processo linear ou isento de contradições, envolve disputas de poder e resistências. Contudo, optamos por acreditar no potencial transformador da extensão universitária, na horizontalidade dos saberes e na possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Encaramos essa romantização não como ingenuidade ou otimismo e, sim como um “esperançar” como propõe Paulo Freire. Uma esperança crítica, que reconhece os obstáculos e dificuldades e, ainda assim, insiste na luta por uma educação mais justa e libertadora. Por isso, acreditamos na curricularização da extensão enquanto espaço de diálogo, de desvelamento das vozes silenciadas, na possibilidade de (outros) modelos de formação, de universidade e de sociedade e, isso é um ato político.

De tal forma, pensar a curricularização da extensão na disciplina ensino de História II possibilita discutir as tensões entre a formação histórica crítica e as demandas práticas da sociedade. E pensando a inseparabilidade entre educação e cultura, o patrimônio cultural pode ser um importante mecanismo para se pensar a produção de conhecimento, na formação de professores, para além da técnica ou academicismo, colocando em pauta a valorizando dos sujeitos, seus saberes, suas práticas, suas vivências.

Utilizar do campo do patrimônio cultural no ensino de História pode ser uma ferramenta de produção de conhecimento em educação de importante potencialidade, tendo como foco o desenvolvimento de um ensino que seja democrático, provocativo, que ultrapasse o ambiente escolar e favoreça o reconhecimento identitários, que pense a interculturalidade e a interseccionalidade nos contextos contemporâneos, que valorize a diversidade e que seja em defesa dos direitos humanos e da criação cultural.

E, com base em tais perspectivas é possível destacar a importância da disciplina Ensino de História II ser teórico-extensionista, na medida em que se observa a necessidade da parte teórica da disciplina para dar embasamento conceitual o que possibilita reflexões e debates sobre o ensino de História, o diálogo com outros campos de conhecimento e, com a própria concepção da extensão. Fundamental para equilibrar o rigor teórico-metodológico com as demandas práticas da extensão. Assim, quando os alunos realizam a parte extensionista/prática, a partir da produção dos inventários

participativos, o risco de superficialidade e de redução da extensão a um "cumprimento de horas" burocrático é minimizado pois as atividades práticas foram fundamentadas.

Sabendo-se que o inventário participativo é uma ferramenta de mapeamento cultural que envolvem ativamente as populações locais enquanto protagonistas de suas próprias histórias quando articulados à curricularização da extensão, podem contribuir para repensar o lugar social da universidade, democratizar o acesso à educação e ao patrimônio cultural ao possibilitar o reconhecimento das práticas culturais dos sujeitos sociais enquanto patrimônio. Além disso, também contribui para a transformação da formação docente em História ao incentivar a criação de novas epistemologias para o ensino de História.

A extensão universitária, quando concebida como prática dialógica, pode ressignificar o papel social da universidade. Os inventários participativos podem ser uma ação da curricularização da extensão que materializam a ideia de universidade dialógica, rompendo com hierarquias de saber e estabelecendo novas relações entre universidade, formação e sociedade.

Pensar a curricularização da extensão por meio da disciplina Ensino de História II é um processo em construção, ao mesmo tempo em que é desafiador também é repleto de possibilidades. Essa experiência demonstra que a extensão pode revitalizar o ensino de história, aproximando não somente a universidade e seus agentes, mas também a formação de professores para realidades sociais muitas vezes invisibilizadas.

Espera-se que essa pesquisa incentive outras ações extensionistas, que articule cultura e educação, que fomente a formação de professores numa perspectiva crítica, reflexiva, provocativa e democrática, contribuindo, com isso, para que a produção do conhecimento seja de forma ampla, dialógica e cidadã, que ultrapasse os muros da universidade e que favoreça o reconhecimento identitários, a valorização das memórias coletivas, da pluralidade e da diversidade, que rompa com os silenciamentos e apagamentos do currículo para a construção e consolidação de um Ensino de História que seja, de fato, para a vida.

Essa pesquisa defende, portanto, que a curricularização da extensão contribui para uma formação de professores mais crítica, dialógica e democrática que ao utilizar-se de inventários participativos rompe-se com modelos tradicionais e hierárquicos de ensino,

especialmente no ensino de História, favorecendo a democratização de saberes ao estimular a produção de conhecimento de maneira coletiva.

A proposta aqui apresentada não é uma fórmula pronta ou modelo a ser seguido fielmente, mas uma provocação, um convite à reinvenção constante, que não se pretende dar por encerrado, mas que espera contribuir para que outros caminhos se abram para que novas experiências possam tensionar, ampliar e reinventar as possibilidades da extensão na formação docente.

## 6. Referências

ALBUQUERQUE, Enderson Alceu Alves. Baixada Fluminense, uma periferia por excelência. **Geografia (Londrina)** v. 30. n. 1. pp. 63 – 83, janeiro/2021.

ANTUNES, Ângela Biz; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. Reinventar a universidade a partir da extensão universitária. In: **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. Moacir Gadotti, Martin Carnoy (organizadores) São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center/Stanford Graduate School of Education. Pp.209-227, 2018.

ARAÚJO, Braz José. Em torno de um conceito atual de Universidade. **Revista da Universidade de São Paulo**. São Paulo, (5): 21-34, jun. 1987.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. História ensinada: práticas de letramento e produção de sentido. **Educação: Teoria e Prática/** Rio Claro/ Vol. 23, n.44/ p. 24-45/ Set-Dez. 2013.

BEZERRA, Adrielle Nara Serra; SOUSA, Francisca Márcia Lima de; COLARES, Anselmo Alencar. A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma práxis emancipadora. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, e-20879.072, 2022.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados** 32 (93), p. 127-149, 2018.

BRASIL. Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino no Brasil e estabelece as bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, 13 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 22 de jun.2025.

BRASIL. Lei Nº 5.540, de 28 De Novembro De 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, 28 de nov.1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 01 de mar. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Presidência da República**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 de jun. 2024.

BRASIL. 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>. Acesso em: 20 de jun. 2024.

BRASIL. PARECER N.º: CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Ministério Da Educação**. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. 2001. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em 22 de jun. 2025

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 17 de jun. 2023.

BRASIL. MEC. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. **Diário Oficial da União**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em 30 de out. 2023.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 17 de jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em 26 jun. 2023.

Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : **Câmara dos Deputados, Edições Câmara**, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125).

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 287, de 2016. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição Federal, para estabelecer regras de transição e condições de acesso a benefícios previdenciários. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 5 dez. 2016. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1534563](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1534563). Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.467/2017, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União** – Brasília, DF, 2017. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13467.htm) Acesso em 30 de out.2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2018. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 de jun.2025.

BRASIL. **PARECER CNE/CES Nº: 576/2023**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ Câmara de Educação Superior. 2023. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=251351-pces576-23&category\\_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=251351-pces576-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 de jun.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034: metas e estratégias para a década**. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; Cunha, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. Ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2ª ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, 160p.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre., PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de Reynaldo Beirão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992, 3ª edição.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Os Herdeiros: Os Estudantes e a Cultura.** (1964) Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CASA FLUMINENSE. **Mapa da desigualdade: região metropolitana do Rio de Janeiro.** 2020.

CASA FLUMINENSE. **Mapa da desigualdade: região metropolitana do Rio de Janeiro.** 2023.

CASTANHO, Sergio. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas: Papirus**, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2000.

CASTANHO, Sergio. Para onde vai a universidade hoje. **Evidência**, Araxá, v. 20, n. 21, p. 47-53, 2024

CAVALCANTI, Erinaldo Vicenti; ROCHA, Helecine Aparecida Bastos. Disputas pela história, pelo ensino e pela docência: desafios de uma luta permanente. **Revista Escritas do Tempo** – v. 2, n. 5, jul-out/2020 – p. 4-9.

CHAGAS, Mário de Souza. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. MUSAS – **Revista Brasileira de Museus e Museologia**/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol. 1, no1, p.135- 146 – Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

CHAGAS, Mario de Souza. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: Átila Bezerra Tolentino. (Org.). **Educação Patrimonial - educação, memórias e identidades.** Caderno Temático 3.. 1a.ed.João Pessoa: Iphan, 2013, v. 3, p. 27-31.

CHAGAS, Mario de Souza. Memória social em fragmentos: o poder das encruzilhadas e a museologia em ação. In: **Cadernos Sesc de Cidadania – Memórias.** p.36-40, 2020.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação.** nº 24, p. 5-15, Set /Out /Nov /Dez 2003.

CHUVA, Márcia. Patrimônio Cultural em perspectiva decolonial: historiando concepções e práticas. In Alice Duarte (ed.), **Seminários DEP/FLUP**, v.1. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras/DCTP, p. 16-35, 2020. <https://doi.org/10.21747/9789898969682/seminariosv1a1>.

CHAVES, Dona. Zilda; MOURA, Ricardo José de; PASSOS, Eduardo. Pesquisa na favela, expropriação e apropriação cultural. In: **Saberes plurais e epistemologias aterradas** [recurso eletrônico] : caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas / Abrahão de Oliveira Santos (organizador). – Niterói : Eduff, 2020. Cap. II, p.57-73.

CUNHA, Luiz. Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: **500 Anos de Educação no Brasil**. LOPES, Eliane. Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cyntia Greive. (Org.). – Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª ed., p.151-204, (Coleção Historial, 6).

DEUS, Sandra de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios** / Sandra de Deus. – Santa Maria, RS : Ed. PRE-UFSM, 2020. 96 p.

ENAP. **Evolução do acesso ao ensino superior no Brasil: análises para o aprimoramento do ProUni**. Escola Nacional de Administração Pública, 2022.

FERES JÚNIOR, João; et al., **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Sociedade e política collection.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega. 1975.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Editora Paz e Terra, 5a ed., Rio de Janeiro, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau – Registros de uma experiência em Processo** (1977) . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed., 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora: Paz e Terra, Rio de Janeiro, exemplar nº 1405a, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. prefácio de Jacques Chonchol 7a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 93 p., 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

FREIRE, Silene de Moraes, 2008. Extensão universitária e direitos humanos: desafios na contemporaneidade. In: **Revista Extensão em Foco**. Curitiba: UDPF, n. 2, p. 133-142, jul./dez. 2008.

FREITAS, Suzana Cristina de; FIGUEIRA, Felipe, Luiz Gomes. Neoliberalismo, Educação e a Lei 9.394/1996. **HOLOS**, Ano 36, v.7, e10061, 2020.

FONSECA, Maria Cecília Londres da. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2a ed. Rio de Janeiro: Lamparina: 2009, p. 59-79.

FORPROEX/MEC; Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior. **Plano nacional de extensão universitária**, 2000 - 2001.

FORPROEX; FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária** /elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 20ª edição, 288p., 1987

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho : ensinar-e-aprender com sentido** / Moacir Gadotti. -- 2. ed. -- São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. -- (Educação cidadã ; 2).

GADOTTI, MOACIR. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª edição. Editora Cortez, São Paulo, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, v. 15,p.1-18, 2017. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf) Acesso em 06 de nov. 2023

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MESQUITA, Ilka Miglio. Ensino de História com questões sensíveis. **Pensar a Educação em Revista**, Florianópolis/Belo Horizonte, ano 6, vol. 6, n. 2, p. 1-18, jun-ago 2020.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Escrever o patrimônio na educação. **Patrimônio, resistência e direitos: histórias entre trajetórias e perspectivas em rede** / organização Antonio Gilberto Ramos Nogueira. p. 261-274 -- Vitória, ES : Editora Milfontes, 2022.

GIL, Carmem Zeli de Vargas, et al. Por que é relevante estudar história com os patrimônios insurgentes? In: **Questões desestruturantes no Ensino de História**/ Carmem Zeli de Vargas Gil, Caroline Pacievitch, Edison Luiz Saturnino, Fernando Sffener, Nilton Mullet Pereira - Porto Alegre: UFRGS, 2022. p. 93-107.

GINZBURG, Carlo. 1939 - **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. / Tradução de Frederico Carotti. - São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 25-33.

GONZALES, Lelia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GUMIERO, Rafael Gonçalves. Expansão e Interiorização do ensino superior na Universidade Federal da Grande Dourados-MS: uma avaliação do REUNI. In: **Universidade e território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI**. / MACEDO, Fernando Cezar de; NETO, Aristides Monteiro; VIEIRA, Danilo Jorge (org.). Brasília. Editora: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), p.151-176, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / bell hooks; tradução de Marcello Brandão Cipolla. 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOGEMANN, Edna Raquel Rodrigues Santos; BASTOS, Veronica Azevedo Wander; ALMEIDA, Eliane Vieira Lacerda. Consolidação de indicadores da Baixada Fluminense: pensando políticas públicas. **Revista de Direito da Administração Pública**, ISSN 2595-5667, a.5, v. 1, n. 3, Dossiê Temático: Estado e Política Pública, p. 22-56, 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO/IPHAN (Brasil). **Inventário Nacional de Referências Culturais: manual de aplicação**. Apresentação de Célia Maria Corsino. Introdução de Antônio Augusto Arantes Neto. – Brasília : Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL/IPHAN (Brasil). **Educação Patrimonial: inventários participativos : manual de aplicação** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016.

MACHADO, Andréa kochhann. Extensão universitária na formação acadêmica: entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. **Anais do IX Seminário Regional de Extensão Universitária da Região Centro-oeste**. 2018.

MACHADO, Andréa kochhann. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. 548 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MANIFESTO DE CÓRDOBA. **Manifesto de Córdoba: La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica**. Córdoba: Federación Universitaria de Córdoba, 21 jun. 1918. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ufscaesquerda.com/wp-content/uploads/2020/06/Manifesto-Cordoba-Portugues.pdf> Último acesso em: 20 de jan de 2025

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas. **Fronteiras – Revista Catarinense de História** nº 41, p.53-68, jan./2023.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: **I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural**. Sistema Nacional de

Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão – Ouro Preto/MG. P.25-39. 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. **Currículo, cultura e sociedade**. p. 13-47/ Antonio Flavio Moreira, Tomaz Tadeu, (orgs.). – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOTTA, Lia; REZENDE, Maria Beatriz. Inventário. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia. (Org.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2ed. Rio de Janeiro/Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016, v. 01, p. 1-39.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: **Jovens universitários em um mundo em transformação : uma pesquisa sino-brasileira** / organizadores: Tom Dwyer ... [et al.]. – Brasília : Ipea; Pequim : SSAP, 2016.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas: documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000**. Belo Horizonte: Proex/UFGM; Fórum, 2000.

NÓVOA, Antônio (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158. Agosto/2002, p. 23.

NÓVOA, Antônio. **Professores Libertar o futuro**. Editora : Diálogos Embalados, 1ª ed., 140 p., 2023.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. Dossiê democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 12, nº 25 2023.

PACIEVITCH, Caroline; et al. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1626-1647 out./dez. 2019.

PERREIRA, Nilton Mullet; SEFFENER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 14-33 - 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; et al. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-20, 2020.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Associação de Pesquisa e Documentação Histórica, v. 5, n. 10, 1992, p. 200- 215.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?/ Letramento: Justificando (Feminismos Plurais)**. Belo Horizonte/MG, 112 p., 2017.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; et al. Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. **Revista Conexão UEPG**, 2018, vol. 14, núm. 3, p. 334-348, Septiembre-Diciembre, ISSN: 1808-6578 2238-7315.

REPEP. **Dossiê do Inventário Participativo do Minhocão contra a gentrificação**. 2019. Grupo de Trabalho Baixo Centro da Rede Paulista de Educação Patrimonial, São Paulo, 2019.

RESENDE, Tânia de Freitas. Sistema de Ensino. In: **Vocabulário Bourdieu / Afrânio Mendes Catani ... [et al.]. (Orgs.). -- 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p.327-329**

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 234 f., 1984.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? **Educação em Debate**, Fort. 6/7 (2/1): jul/dez. 1983 jan/jun 1984.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a extensão universitária. In: **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. Moacir Gadotti, Martin Carnoy (organizadores) São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center/Stanford Graduate School of Education. p.189-207, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos; SOBRINHO, Capitão Potiguara José Ciríaco; Oliveira, Luiza Rodrigues de. A pesquisa e os saberes tradicionais. In: **Saberes plurais e epistemologias aterradas [recurso eletrônico] : caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas / Abrahão de Oliveira Santos (organizador). – Niterói : Eduff, 2020. Cap. I, p. 36-56.**

SANTOS, José Antônio dos; DEUS, Sandra de. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. **Interfaces – Revista de Extensão** | Belo Horizonte | v.2, n.2, p. 6-16, jan./jun. 20146

SANTOS JÚNIOR, Alcides Leão. **A extensão universitária e os entre-laços dos saberes**. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 248 f., 2013.

SCIFONI, Simone. Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo? Dossiê Identidades, Patrimônios e Educação em Perspectiva Internacional: Questões Para o Século XXI. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e255310, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e Universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v6, n10, p.117-24, fev 2002.

SOUZA, Renan Arjona de; SOUZA, Nádia Maria Pereira de. A luta pela educação na Baixada Fluminense-RJ: o contexto de expansão do ensino superior. **COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional** - Faccat - Taquara/RS - v. 15, n. 1, p. 175-193, jan./jun. 2018.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés** – v.1, n.1, jan./jul. 2018, p. 41-60 - ISSN 2595-4830

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial na escola: concepções e diretrizes para uma atuação reflexiva, dialógica e crítica. **7º Curso de Formação Continuada da Olimpíada Nacional em História do Brasil: “Patrimônio Cultural e Ensino de História: Desafios do e no Tempo Presente”** - Campinas – 06 de fevereiro a 16 de abril de 2023 - ONHB-Unicamp.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação nº015 de 23 de março de 2012**. Aprovar as modificações do Estatuto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro reformado; Aprovar a Reforma do Regimento Geral da UFRRJ; Revogar as deliberações nº81/2010, 104/2010 e 014/2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://institucional.ufrj.br/soc/files/2018/10/Delib015CONS2012Regimento.pdf>. Acesso em 22 de jun.2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação nº 26 / 2022 - SAOC (12.28.01.03)**. Regulamentação da inserção curricular das atividades de extensão nos cursos de Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://institucional.ufrj.br/soc/files/2022/03/Delib-26-CEPE-2022.pdf>. Acesso em 22 de jun.2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Manual Básico para a Curricularização da Extensão da UFRRJ**. 2022. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/03/manual-basico\\_curricularizacao-da-extensao\\_ufrj.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/03/manual-basico_curricularizacao-da-extensao_ufrj.pdf). Acesso em 22 de jun.2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto político curricular (processo de reestruturação do curso de história)**. 2009. Instituto Multidisciplinar, Departamento de História e Economia, Curso de História. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ni.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/09/PPC\\_Historia.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ni.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/09/PPC_Historia.pdf). Acesso em 22 de jun.2025.

VIEIRA NETO, João Paulo. Museologia Social e Inventários Participativos: contranarrativas e participação social nos processos de patrimonialização. In: Antônio Gilberto Ramos Nogueira (org.). **Patrimônio, resistência e direitos: histórias entre trajetórias e perspectivas em rede**. 1 ed. Vitória - ES: Milfontes, 2022, p. 437-462.

WALSH, Catherine. **Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”**. (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, n. 30, p. 1-29, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Editorial Abya-Yala. 2013. 161p.

WALSH, Catherine.; Oliveira, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26, nº83, p. 1-16, 2018.

ZANON, Denise Puglia; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Curricularização da extensão nas licenciaturas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e20796, p. 1-22, 2022

## 7. Anexos

### Planejamento e Cronograma da Disciplina

**Turma:** (TM-198) – ENSINO DE HISTÓRIA II – Turma: 01 (2023.2)

**Horário:** Quinta-feira de 18h às 22h

**Pré-Requisitos:** Não possui

**Ementa:** Relações do ensino de História com questões contemporâneas sociais. Articulação da temática do patrimônio cultural com o ensino de História na produção de conhecimento dialógica em espaços formais e não formais de ensino. Problemática da construção do currículo de História e das práticas patrimonialistas no Brasil pensando a função social da História e do patrimônio cultural.

**Docente:** Patrícia Bastos de Azevedo

**Estagiária:** Tatiane Oliveira de Assumpção Cordeiro

### Cronograma das aulas

**31/08:** Semana de Integração

**AULA 1 - 14/09:** Apresentação e organização da disciplina

- metodologia de ensino;
- processo avaliativo;
- bibliografia básica;
- instrução para a produção do inventário participativo e das instalações/exposições

**AULA 2 - 21/09:** Ensino de História e a Lei 10.639

**Objetivo:** Compreender as relações entre o ensino de História e a Lei 10.639 para a construção de um ensino antirracista, bem como refletir sobre os impactos da Lei 10.639/03 no contexto atual.

**Conteúdo:** Questões raciais no Ensino de História

**Texto Básico:**

OLIVA, Anderson Ribeiro; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. Revista História Hoje. São Paulo, v. 12, nº 25 2023.

**AULA 3 - 28/09:** Ensino de História e questões sensíveis

**Objetivo:** Identificar as demandas contemporâneas e as questões sensíveis do Ensino de História.

**Conteúdo:** Questões contemporâneas do Ensino de História.

**Texto básico:**

PERREIRA, N. M. SEFFENER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 13, p. 14-33 - 2018.

**AULA 4 - 05/10:** Ensino de História, patrimônio cultural e suas funções sociais

Objetivo: Compreender a função social da História e do patrimônio cultural com vista a possibilitar uma leitura crítica e comprometida da realidade social.

Conteúdo: O ensino de História e o patrimônio cultural

Texto básico:

CHUVA, Márcia. Patrimônio Cultural em perspectiva decolonial: historiando concepções e práticas. In Alice Duarte (ed.), *Seminários DEP/FLUP*, v.1. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras/DCTP, p. 16-35, 2020. <https://doi.org/10.21747/9789898969682/seminariosv1a1>

**AULA 5 - 19/10:** Ensino de História e educação patrimonial

Objetivo: Compreender as relações entre o ensino de História e a educação patrimonial para práticas pedagógicas críticas, reflexivas e dialógicas.

Conteúdo: Usos possíveis da educação patrimonial no ensino de História

Texto básico:

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial na escola: concepções e diretrizes para uma atuação reflexiva, dialógica e crítica. 7o Curso de Formação Continuada da Olimpíada Nacional em História do Brasil: “Patrimônio Cultural e Ensino de História: Desafios do e no Tempo Presente” - Campinas – 06 de fevereiro a 16 de abril de 2023 - ONHB-Unicamp

**AULA 6 - 26/10:** Ensino de História e demandas sociais: patrimônio cultural

Objetivo: Compreender como o patrimônio cultural trabalhado no ensino de História pode ser uma forma de resistência abordando questões e demandas sociais.

Conteúdo: O patrimônio cultural no ensino de História do tempo presente

Texto Básico:

PACIEVITCH, Caroline; et al. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.4, p. 1626-1647 out./dez. 2019.

**AULA 7 - 09/11:** Ensino de História, patrimônio, museu, memória e educação

Objetivo: Compreender as relações entre ensino de História e patrimônio, memória e museu

Conteúdo: Produção de conhecimento dialógica entre História e patrimônio

E Grupo focal com a apresentação dos esboços dos inventários participativos

Texto básico:

CHAGAS, Mário de Souza. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia/Instituto do Patrimônio Histórico*

e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol. 1, no1, p.135-146 – Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

**16/11:** Produção do Inventário Participativo

**23/11:** Produção do Inventário Participativo

**30/11:** Produção do Inventário Participativo

**07/12:** Apresentação dos Inventários Participativo e das Exposições/Instalações

**14/12:** Optativa

### **Planejamento e Cronograma da Disciplina**

**Turma:** TM198 – ENSINO DE HISTÓRIA II – Turma: 01 (2024.1)

**Horário:** Quarta-feira de 18h às 22h

**Pré-Requisitos:** Não possui

**Curricularização da extensão:** Aulas teóricas + práticas

**Ementa:** Relações do ensino de História com questões contemporâneas sociais. Articulação da temática do patrimônio cultural com o ensino de História na produção de conhecimento dialógica em espaços formais e não formais de ensino. Problemática da construção do currículo de História e das práticas patrimonialistas no Brasil pensando a função social da História e do patrimônio cultural.

**Docente:** Patrícia Bastos de Azevedo

**Estagiária:** Tatiane Oliveira de Assumpção Cordeiro

### **Cronograma das aulas**

**AULA 1: 28/02: Semana de Integração**

**AULA 2 - 06/03: Apresentação e organização da disciplina e instruções para a produção dos Inventários Participativos:**

- metodologia de ensino;
- processo avaliativo;
- bibliografia básica;
- inventário participativo temática “O protagonismo das mulheres negras na Baixada Fluminense”

**TEXTO BÁSICO:**

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). Educação Patrimonial: inventários participativos : manual de aplicação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016.

**AULA 3 - 13/03: Ensino de História e demandas sociais: patrimônio cultural**

**Objetivo:** Compreender como o patrimônio cultural trabalhado no ensino de História pode ser uma forma de resistência abordando questões e demandas sociais.

**Conteúdo:** O patrimônio cultural no ensino de História do tempo presente

**Texto Básico:**

PACIEVITCH, Caroline; et al. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.4, p. 1626-1647 out./dez. 2019.

#### **AULA 4 - 20/03: Ensino de História e os saberes tradicionais**

Objetivo: Compreender como os saberes tradicionais podem contribuir para o ensino de História mais plural e democrático.

Conteúdo: Ensino de História do e no tempo presente

Texto Básico:

SANTOS, A. B. dos; SOBRINHO, C. F. J. C; OLIVEIRA, L. R. A pesquisa e os saberes tradicionais. In: Saberes plurais e epistemologias aterradas [recurso eletrônico] : caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas / Abrahão de Oliveira Santos (organizador). – Niterói : Eduff, 2020. Cap. I, p. 36-56.

#### **AULA 5 - 27/03: Ensino de História e sua relação com outros repertórios**

Objetivo: Compreender como o conhecimento que é produzido em outros espaços podem contribuir para a pesquisa acadêmica

Conteúdo: Produção de conhecimento em espaços diversos

Texto Básico:

CHAVES, D. Z.; MOURA, R. J. dos; PASSOS, E. Pesquisa na favela, expropriação e apropriação cultural. In: Saberes plurais e epistemologias aterradas [recurso eletrônico] : caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas / Abrahão de Oliveira Santos (organizador). – Niterói : Eduff, 2020. Cap. II, p.57-73

#### **AULA 6 - 03/04: Questões desestruturantes no Ensino de História**

Objetivo: Compreender a importância das funções sociais de História e do patrimônio cultural bem como suas ressignificações e como suas relações podem contribuir para um ensino de História que seja para vida.

Conteúdo: Ensino de História e temas insurgentes e Instruções sobre os Inventários

Texto básico:

GIL, Carmem Zeli de Vargas, et al. Por que é relevante estudar história com os patrimônios insurgentes? In: Questões desestruturantes no Ensino de História/ Carmem Zeli de Vargas Gil, Caroline Pacievitch, Edison Luiz Saturnino, Fernando Sffener, Nilton Mullet Pereira - Porto Alegre: UFRGS, 2022. p. 93-107

#### **AULA 7 - 10/04: Produção dos Inventários Participativos**

#### **AULA 8 - 17/04: Produção dos Inventários Participativos**

#### **AULA 9 - 24/04: Produção dos Inventários Participativos**

#### **AULA 10 - 08/05: Produção dos Inventários Participativos**

**AULA 11 - 15/05: Produção dos Inventários Participativos**

**AULA 12 - 22/05: Evento Semana da Extensão: Apresentação dos Inventários**

**AULA 13 - 29/05: Produção dos Inventários Participativos (PodCast ou documentário)**

**AULA 14 - 05/06: Produção dos Inventários Participativos (PodCast ou documentário)**

**AULA 15 - 12/06: Produção dos Inventários Participativos (PodCast ou documentário)**

**AULA 16 - 19/06: Apresentação dos Inventários Participativos: (PodCast ou documentário)**

**AULA 17 - 26/06: Optativa**