

**UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GRACIELE MENDES DE SOUZA XAVIER

**A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA POLÍTICA DE PATRIMÔNIO CULTURAL DA
ESCOLA MUNICIPAL “JOSÉ PALMA”, DE PARACATU, MG**

UBERABA, MG

2024

GRACIELE MENDES DE SOUZA XAVIER

**A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA POLÍTICA DE PATRIMÔNIO CULTURAL DA
ESCOLA MUNICIPAL “JOSÉ PALMA”, DE PARACATU, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, curso de Mestrado, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Área de concentração: Educação.

UBERABA, MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

X19e Xavier, Graciele Mendes de Souza.
A educação patrimonial na política de patrimônio cultural da escola municipal “José Palma”, de Paracatu, MG / Graciele Mendes de Souza Xavier. – Uberaba, 2024.
117 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.
Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Educação multicultural. 2. Patrimônio cultural. 3. Educação. I. Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.117

Graciele Mendes de Souza Xavier

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA POLÍTICA DE PATRIMÔNIO CULTURAL DA
ESCOLA MUNICIPAL “JOSÉ PALMA”, DE PARACATU, MG


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 19/06/2024.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA TELLES MARQUES**
Data: 19/06/2024 17:21:07-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Telles Márques
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
 **ANA GABRIELA SABA DE ALVARENGA**
Data: 19/06/2024 17:00:51-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Ana Gabriela Saba de Alvarenga
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro.

Documento assinado digitalmente
 **TIAGO ZANQUETA DE SOUZA**
Data: 19/06/2024 17:30:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Dedico este trabalho aos incansáveis pesquisadores e pesquisadoras da área de Educação Patrimonial Decolonial. Que esta dissertação seja uma modesta contribuição para valorizar as narrativas historicamente silenciadas e para a promoção de uma Educação Patrimonial que reconheça e celebre a pluralidade de experiências e perspectivas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de todo o meu coração a Deus, fonte de toda a sabedoria e inspiração, por guiar meus passos ao longo desta jornada. Sua graça e misericórdia foram meu sustento constante, fortalecendo-me nos momentos de desafio e me honrando nas conquistas alcançadas.

Aos meus amados pais, Paulo e Neusa, cujo amor incondicional e apoio inabalável foram a base sólida sobre a qual construí cada passo desse caminho.

Ao meu esposo, Allan, companheiro incansável nesta jornada, cujo amor, compreensão e paciência foram bálsamos para minha alma em meio às exigências desta empreitada acadêmica. Sua presença foi meu refúgio e motivação constante para alcançar meus objetivos.

À minha filha Gabriela, por ser minha maior fonte de inspiração e alegria. Seu sorriso iluminou meus dias e sua presença me trouxe significado ainda maior a cada conquista.

À minha querida orientadora Professora Dra. Fernanda Telles Márques, cuja expertise e orientação foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Sua dedicação e comprometimento foram essenciais para a minha formação acadêmica e crescimento profissional.

Aos Professores Doutores Ana Gabriela Saba e Tiago Zanquêta pelas contribuições no Exame de Qualificação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Diversidade para a Cidadania – GEPEDiCi, pela troca de conhecimentos e experiências enriquecedoras, que ampliaram minha visão e contribuíram para o aprofundamento dos estudos realizados.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE Uberaba, na pessoa de seu coordenador Dr. Tiago Zanquêta, pelo ambiente acadêmico estimulante e recursos disponibilizados que possibilitaram a realização deste trabalho e do meu crescimento como pesquisadora.

À Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais – SEE/MG, pelo incentivo propiciado por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional “Trilhas de Futuro – Educadores”.

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

XAVIER, G. M. de S. **A Educação Patrimonial na política de patrimônio cultural da Escola Municipal “José Palma”, de Paracatu, MG.** 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2024.

RESUMO

Nas últimas duas décadas, a questão da de(s)colonização dos saberes chegou a diferentes campos, como as áreas da educação, da arqueologia e do patrimônio. E, nesse sentido, uma Educação Patrimonial Decolonial tem sido proposta como caminho de valorização dos conhecimentos e da identidade de grupos e comunidades que foram historicamente subalternizados. Essa Educação Patrimonial aqui adjetivada como decolonial (EPD) pode se desenvolver em diversos lugares: nos museus, nas casas de cultura, nas praças das cidades e também nas escolas. Diante disso, a dissertação apresenta resultados de uma pesquisa articulada à linha de Processos Educacionais e seus Fundamentos do PPGE-Uniube, que teve como objetivo analisar as ações de Educação Patrimonial desenvolvidas no período de 2016 a 2019 na Escola Municipal “José Palma”, de Paracatu/ MG, para refletir sobre possíveis pontos de convergência e/ou divergência com a abordagem decolonial proposta pelo coletivo de pesquisadores conhecido como Grupo Modernidade/ Colonialidade. Para alcançar tal objetivo, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfico-documental em abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica, fundamental para a apropriação do referencial teórico, envolveu também um estudo do estado do conhecimento, realizado a partir de buscas nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da CAPES, da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e do Google Acadêmico. Utilizou-se o descritor primário “educação patrimonial”, em cruzamento (AND) com os termos “decolonial” OR “descolonial” OR “decolonialidade”. O material resultante foi lido, categorizado e discutido tendo como eixo de articulação as concepções de Educação Patrimonial Decolonial presentes nos trabalhos selecionados. A análise documental teve o *corpus* composto pela legislação referente à política municipal de patrimônio cultural de Paracatu, o Projeto Político Pedagógico da escola em questão e documentos produzidos “para” e “a partir” da execução de um conjunto de projetos de educação patrimonial desenvolvidos na escola entre 2016 e 2019. Como resultados, a pesquisa identificou que as ações de Educação Patrimonial desenvolvidas na referida escola promoveram o sentimento de pertencimento ao lugar de vivência dos alunos, valorizando a memória coletiva e os saberes tradicionais da comunidade local, sendo esta uma significativa convergência com a abordagem decolonial proposta pelo Grupo Modernidade/Colonialidade.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Educação decolonial; Estudos decoloniais.

ABSTRACT

In the last two decades, the issue of decolonizing knowledge has reached different fields, such as education, archaeology, and heritage. In this sense, Decolonial Heritage Education has been proposed as a way to value the knowledge and identity of groups and communities that have historically been marginalized. This decolonial approach to heritage education (DHE) can be developed in various places: museums, cultural centers, city squares, and also schools. In light of this, the dissertation presents results from research linked to the Educational Processes and Foundations line of the Graduate Program in Education (PPGE-Uniube). The study aimed to analyze the actions of Heritage Education carried out from 2016 to 2019 at the “José Palma” Municipal School in Paracatu, MG, in order to reflect on possible points of convergence and/or divergence with the decolonial approach proposed by the Modernity/Coloniality Group. To achieve this objective, a qualitative bibliographic-documentary research approach was chosen. The bibliographic research, essential for understanding the theoretical framework, also involved a state-of-the-art study based on searches in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the CAPES Periodicals Portal, the Scientific Electronic Library Online (SciELO), and Google Scholar. The primary descriptor used was “heritage education,” combined with the terms “decolonial” OR “decoloniality.” The resulting material was read, categorized, and discussed, focusing on the conceptions of Decolonial Heritage Education found in the selected works. The documentary analysis corpus included municipal legislation related to cultural heritage policy in Paracatu, the school’s Pedagogical Political Project, and documents produced “for” and “from” the implementation of a set of heritage education projects carried out at the school between 2016 and 2019. As a result, the research identified that the Heritage Education actions developed at the school promoted a sense of belonging to the students’ lived environment, valuing collective memory and traditional knowledge of the local community, this being a significant convergence with the proposed decolonial approach. by the Modernity/Coloniality Group.

Keywords: Heritage education; Decolonial education; decolonial studies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACP	Associação Amigos da Cultura
ALNM	Academia de Letras do Noroeste de Minas
APERS	Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Brased	Thesaurus Brasileiro da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDUC	Coordenação de Educação Patrimonial
CF	Constituição Federal
CLACSO	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
COGEPRO	Coordenação Geral de Promoção do Patrimônio Cultural
COMPHAP	Conselho Municipal do Patrimônio Artístico e Paisagístico de Paracatu
DPHAN	Diretoria de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ENEP	Encontro Nacional de Educação Patrimonial
EP	Educação Patrimonial
EPD	Educação Patrimonial Decolonial
FINOM	Faculdades Integradas do Noroeste de Minas
GEDUC	Gerência de Educação Patrimonial e Projetos
GO	Goiânia
GEPEDiCi	Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Diversidade para a Cidadania
IAB	Instituto de Arqueologia Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística
IEPHA	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
M/C	Modernidade/Colonialidade
MEC	Mistério da Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
ProExt	Programa de Extensão Universitária na Preservação do Patrimônio Cultural
RPM	Rio Paracatu Minerações
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN

UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UniAtenas	Centro Universitário Atenas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estado do conhecimento - buscas na BDTD	41
Tabela 2 - Estado do conhecimento - buscas na SciELO	47
Tabela 3 - Estado do conhecimento - buscas no Portal de Periódicos CAPES	47
Tabela 4 - Estado do conhecimento - buscas no Google Acadêmico.....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas na BDTD	42
Quadro 2 - Artigos selecionados na base de dados Google Acadêmico	50
Quadro 3 - concepções de EPD nos trabalhos selecionados	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização geográfica do município de Paracatu, MG	57
Figura 2 - Visão parcial da Travessa dos Rochas com a Igreja Matriz ao fundo (década de 1950)	58
Figura 3 - Vista aérea do Largo do Rosário (década de 1960).....	59
Figura 4 - Garimpeiros no Córrego Rico - declínio da produção do ouro aluvião (década de 1930).....	60
Figura 5 - Largo do Rosário (década de 1950).....	61
Figura 6 - Planta da Mina Morro do Ouro em Paracatu/MG (maio de 1987).....	62
Figura 7 - Complexo Minerário da Kinross em Paracatu/MG (2020)	63
Figura 8 - Casarão que abriga a Casa de Cultura de Paracatu	64
Figura 9 - Casarão onde funcionou a Escola Normal de Paracatu, e que hoje abriga a Casa da Cultura (19--).	64
Figura 10 - Casarões do Largo da Jaqueira, Núcleo histórico de Paracatu, reformados em 2019	65
Figura 11 - Rua Goiás – antiga passagem de tropeiros (década de 1950).....	66
Figura 12 - Rua Goiás – circuito de bares e restaurantes (2024).....	66
Figura 13 - Circuito de Cachoeiras do Prata, a 38 kms do centro de Paracatu	67
Figura 14 - Cachoeira do Ascânio – zona rural, a 37 kms do centro de Paracatu	67
Figura 15 - Academia de Letras do Noroeste de Minas, na Rua do Ávila (1996).	68
Figura 16 - Igreja Presbiteriana Central de Paracatu, na Praça Cristo Rei (2022)	69
Figura 17 - Casa - museu do Quilombo de São Domingos	70
Figura 18 - Igreja Matriz de Santo Antônio, edificada no século XVIII e tombada em 1962	72
Figura 19 - Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos Livres, edificada em 1744 e tombada em 1962	72
Figura 20 - Prédio na região central de Paracatu que abriga a Câmara Municipal	74
Figura 21 - Senhor José Palma, família e funcionário (1982).....	83
Figura 22 - Escola Municipal “José Palma” em 2021 (antes da reforma).....	84
Figura 23 - Alunas do 3º ano, pintando a maquete da Igreja Matriz de Santo Antônio (2016).	91
Figura 24 - Historiadora Teresinha Santana, fantasiada de árvore “Barrigudinha” (2016.) ..	92
Figura 25 - Alunos praticando e distribuindo as receitas típicas selecionadas – (2016).....	93
Figura 26 - Apresentação dos alunos do 2º ano, “Dança do Balaio” (2016).....	94

Figura 27 - apresentação do grupo de Folia de Reis da região (2016).....	95
Figura 28 - Exposição de máscaras da Caretada confeccionadas pelos alunos (2017).....	98
Figura 29 - Caretada mirim da escola (2017).....	99
Figura 30 - Violeiros, sanfoneiro locais, e historiadora Teresinha Guimarães (2018).....	100
Figura 31 - Apresentação do aluno berranteiro (2018)	102
Figura 32 - Exposição de produtos confeccionados por moradores da região (2018)	103
Figura 33 - Apresentação teatral com prof. Geuber Evandro (2019).....	106
Figura 34 - Culminância do Projeto (2019).....	106

SUMÁRIO

PRÓLOGO	16
1 INTRODUÇÃO	20
2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DECOLONIALIDADE	26
2.1 Educação Patrimonial – breve percurso histórico	26
2.2 A abordagem decolonial do Projeto Modernidade/Colonialidade	35
2.3 Estado do Conhecimento: o que dizem as produções acerca da educação patrimonial na perspectiva decolonial	40
3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO DE PARACATU, MG: UM PERCURSO HISTÓRICO	57
3.1 O município de Paracatu e a construção de sua política de patrimônio cultural	57
3.2 A Educação Patrimonial vai à escola	76
4 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA MUNICIPAL “JOSÉ PALMA” 81	
4.1 Conhecendo a Escola Municipal “José Palma”	81
4.2 Educação patrimonial em ação – aproximações decoloniais	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110

PRÓLOGO

Imersa nas profundezas da minha memória e em todos os pensamentos que me vem à tona neste momento atípico e repleto de emoções, apresento-me:

Sou Graciele Mendes, nascida aos oito dias do mês de março de 1977, na histórica e bela Paracatu, Região Noroeste de Minas Gerais. Recebi esse nome dado por minha genitora, Dona Neusa, que relatou o ter escolhido em virtude do seu significado: “cheia da graça”.

Ao nascer, chamei a atenção de todo o hospital (assim conta minha mãe), por meu tamanho, peso (ambos acima do normal) e cor dos olhos.

Na data do meu nascimento dei um breve susto na família, uma vez que nenhuma das roupinhas preparadas para o enxoval me serviram. Meu pai, Paulo Ribeiro, correu para solicitar à única loja da cidade que fornecesse roupinhas maiores para a sua recém-nascida. Dizia orgulhoso: *_ que bela mistura! Mãe branca e pai preto... o resultado foi essa morena de olhos verdes!*

Sou a terceira filha do casal que, aos “trancos e barrancos”, me ensinou que a melhor e a maior herança que poderiam me deixar seria o estudo. Infância simples e feliz, dividida entre a cidade e as férias na roça.

Sempre estudei em escola pública e me formei em Magistério e Contabilidade em 1994. A escolha do Magistério, oferecido no turno vespertino, era um destino comum para as moças daquela época que gostariam de ingressar no mercado de trabalho e também era o desejo do meu pai, que foi correspondido. Já o curso de Contabilidade, o fiz para ampliar minhas chances empregatícias e porque minha mãe o custeou com muito sacrifício; tal curso me oportunizou ingressar em meu primeiro emprego, em março de 1995, como professora de Técnicas Comerciais; apesar de ser o ensino da Língua Portuguesa, meu conteúdo preferido. O desejo de fazer faculdade e continuar os estudos era latente.

O ingresso no Ensino Superior aconteceu após uma seleção – vestibular especial só para professores – era um novo projeto do Governo de Minas Gerais, para proporcionar aos professores que já atuavam, a conquista do terceiro grau. O curso se dava por meio de aulas no período de cinco anos durante as férias de janeiro e julho, através de um convênio firmado entre a Universidade Estadual de Minas Gerais e a Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, no chamado Curso Emergencial. No tão esperado ano 2000, me formei em Letras.

Atualmente, já efetiva, atuo na Rede Estadual de Ensino como professora de Língua Portuguesa e na Rede Municipal como Assessora Pedagógica Especial da Escola do Legislativo Romildo Parreiras Lages que funciona dentro da Câmara Municipal de Paracatu - desde 2021

com a formação de servidores da Casa e desenvolvendo projetos de relacionamento com a comunidade.

Meu interesse de pesquisa pela Educação Patrimonial deve-se bastante à minha ligação pessoal e profissional com a Paracatu que me viu nascer, crescer e concluir meus primeiros estudos.

Desde criança sou fascinada por histórias, tradições, cantigas e manifestações culturais. Ainda fico inerte diante de um casarão colonial preservado, como também ao ouvir o depoimento de um ancião ou de uma senhora que explica com paciência o modo de fazer de determinada receita culinária ou simplesmente discorre sobre o poder medicinal das plantas... sabedoria adquirida ao longo dos anos, compartilhada de forma carinhosa pelas avós, mães até as mais jovens da família. Considero esse conhecimento uma riqueza que deve ser registrada, valorizada e divulgada.

Nos anos de 2008, já atuando como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, concluí o curso de monitora de Educação Patrimonial, oferecido pelo Instituto de Arqueologia Brasileira (IAB) e me senti desafiada a entender mais sobre o tema, procurei aplicar-me ao conhecimento dos povos que constituíram a histórica Paracatu.

Passei a observar atentamente as histórias dos moradores antigos da cidade, comecei a pesquisar sobre as tradições, modos de ser, de fazer e de viver do povo que aqui mora.

Considereei que a valorização do Patrimônio Cultural – aqui entendida como o conjunto de bens materiais e imateriais que são testemunhos da tradição do povo de uma região –, precisam ser apresentados de forma didática e participativa às novas gerações de paracatuenses, aos estudantes e até mesmo os adultos.

No decorrer da minha história profissional fui agraciada com a oportunidade de ser gestora cultural, o que me proporcionou substancial experiência, sendo direcionada ao desejo de continuar estudos na área do patrimônio cultural, pois naquele momento, já estava imersa no universo cultural da minha cidade.

Em 2013 fui nomeada como Diretora-presidente da Fundação Municipal Casa de Cultura de Paracatu, onde permaneci até o ano de 2020. Durante o exercício das minhas funções, era responsável por setores culturais importantes para a cidade: Sede da Casa de Cultura, Museu Histórico Pedro Moscoso da Veiga, Biblioteca Pública Municipal René Lepesquer, Arquivo Público Municipal e Museu do Bordado. Um grande desafio que encarei com responsabilidade, dedicação e respeito aos bens materiais e imateriais da cidade.

Fui a diretora “jovem”, de origem negra e proveniente de família humilde... o que contrariava a “tradição” das diretoras que me antecederam. Eu já me colocava em uma conduta

decolonial ainda que não o soubesse, uma postura que questionava e desconstruía a percepção de mundo eurocêntrico.

No uso das minhas atribuições, organizava eventos culturais, exposições, oportunizava o acesso a cursos de arte para pessoas menos favorecidas financeiramente; recebia turistas de todo o Brasil e muitas vezes do exterior, quando se fazia necessário divulgar sobre a história da cidade; para estes, contava sobre a origem da cidade, pontuando a fundamental participação dos indígenas, dos negros e das tradições na vida da histórica Paracatu.

Durante os intensos oito anos como gestora cultural, também concluí mais cursos na área do Patrimônio Cultural, da qual me sentia interessada cada vez mais por aprender.

Particpei da expansão do Pensamento Decolonial – depreendido aqui, como a crítica e a dinâmica de desfazer as ideias da colonialidade, que surgem das relações de poder e dominação colonial –, através de diversas ações como rodas de conversa, manifestações culturais e valorização das tradições locais que oportunizaram a audição da pluralidade das vozes dos grupos aos quais, muitas vezes, era negligenciada a chance de se expressarem livremente, ao mesmo tempo que trabalhava para a popularização do acesso, às oficinas de arte, ofertando gratuitamente cursos de capoeira, maculelê, dança e penteados afro entre outros.

Passei a observar melhor como a história do nosso povo era contada, quem as contava e principalmente quem era excluído daquelas narrativas ou nelas aparecia apenas em papel secundário e subalternizado. Foi uma época de grande aprendizado.

Em 2022, participei da Seleção do programa *Trilhas do Futuro -Educadores*, criado pelo governo do estado de Minas Gerais para oferecer formação gratuita (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) aos servidores e professores da rede estadual de ensino. Concorri a uma vaga no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, conveniada com o Trilhas, e fui aprovada.

Enxerguei uma grande oportunidade para aprofundar meus conhecimentos acerca do tema - Educação Patrimonial na perspectiva Decolonial – compreendida inicialmente e ainda de forma superficial, como a busca pela promoção de uma maior conscientização sobre as dinâmicas de poder e exclusão presentes na gestão do patrimônio cultural, fomentando práticas mais democráticas e inclusivas que valorizem a diversidade cultural – conceito que vem se ampliando a medida em que me aprofundo em leituras sobre o referido tema.

Aprovada na seleção com um pré-projeto, amadureci o questionamento sobre “se” e “como” a Educação Patrimonial Decolonial se faz presente no município de Paracatu; passei a me dedicar à pesquisa deste objeto de estudo que, no campo da prática, já me envolvia há algum

tempo; e essa foi a oportunidade aprofundamento e de embasamento teórico de que eu tanto precisava.

Sigo o desafiante caminho da pesquisa, na busca para aprender mais e poder contribuir para que a sociedade na qual estou inserida possa romper com o modelo colonialista e eurocêntrico, considerando os desafios de uma Educação Patrimonial na perspectiva decolonial. Na expectativa de que a aprendizagem favoreça a mudança de comportamento que abrange a multiplicidade das experiências e valores socioemocionais e culturais envolvidos na preservação dos bens materiais e imateriais.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Patrimonial, expressão originalmente advinda do inglês *Heritage Education*, surgiu na década de 80 na Europa, em meio a um contexto de preocupações com a preservação de monumentos históricos e artísticos, bem como com a necessidade de “conscientizar a população” ou seja, criar através de esforços educacionais, uma compreensão compartilhada de que a diversidade cultural é um recurso valioso que merece ser protegido e celebrado; pois tal conscientização, ajuda a garantir que as tradições e práticas culturais de diferentes grupos sejam preservados para gerações futuras, o que aponta para a importância de se preservar a identidade cultural das comunidades. No Brasil, a expressão Educação Patrimonial começou a ser usada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Paisagístico Nacional (IPHAN), em 1983; ganhando popularidade a partir da publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999), que expôs ações e/ou experiências adotadas no Museu Imperial de Petrópolis-RJ.

Conforme os autores Flávio Silveira e Márcia Bezerra (2007), em seus primeiros anos de utilização, tal expressão dizia respeito basicamente a atividades envolvendo órgãos educacionais responsáveis pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro.

Ainda consoante as colocações de Silveira e Bezerra (2007), embora a introdução da Educação Patrimonial tenha sido oficializada no Brasil somente nos anos 80, os germens dessa prática já se encontravam presentes em discussões propiciadas pela educação popular. Explicam, nesse sentido, que o próprio Guia Básico de Educação Patrimonial, de 1999, reivindicava inspiração em Paulo Freire, cuja concepção de educação, já em décadas anteriores, fundamentava-se em um conceito antropológico de cultura e incluía as manifestações culturais da população envolvida nas práticas educativas.

A Educação Patrimonial é um conceito importante a ser discutido pela sociedade, tendo em vista que:

é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p.4).

Nesse sentido, a Educação Patrimonial é uma estratégia pedagógica, para que a diversidade cultural seja disseminada e reconhecida pelos cidadãos. Esse conhecimento é pertinente para que haja a valorização, produção e circulação dos bens culturais – aqui

entendidos como os elementos tangíveis e intangíveis que possuem significado cultural e valor para a sociedade ou grupo de pessoas, incluindo uma ampla gama de objetos, tradições, práticas, expressões artísticas, conhecimentos e formas de vida que são transmitidos de geração em geração e que desempenham um papel na identidade e na coesão social de uma comunidade ou de um local. Importa salientar que os bens culturais podem ser materiais, imateriais ou naturais e culturais. Assim sendo, incluem artefatos físicos, como obras de arte, monumentos históricos, edifícios, objetos tradicionais, artefatos arqueológicos, entre outros; já os bens imateriais ou intangíveis referem-se a práticas, tradições, expressões orais, performances, rituais, conhecimentos e habilidades transmitidos oralmente ou por meio de práticas culturais, como danças, músicas, festas, idioma, mitos, contos, técnicas de artesanato entre outros. Os bens naturais, por sua vez, englobam locais naturais ou paisagens que possuem um valor cultural significativo, como sítios arqueológicos, parques nacionais, reservas naturais; que são valorizados não apenas por sua beleza ou importância ecológica, mas também por sua conexão com a história e a identidade de uma comunidade. Esse processo é significativo, pois auxilia na compreensão do sujeito em relação ao valor da sua identidade.

Ao longo dos anos, a Educação Patrimonial vem ganhando novos contornos, decorrentes de reflexões, críticas e ressignificações, como as que foram promovidas pelo Projeto M/C, do grupo Modernidade/Colonialidade (Freitas, 2018). Constituído por um coletivo de pesquisadores do Sul global, em especial da América Latina, neste grupo estão presentes o peruano Aníbal Quijano, os argentinos Henrique Dussel, Walter Dignolo e María Lugones, o venezuelano Edgardo Lander, entre outros/as, que, não obstante algumas diferenças teóricas, nos propõem exercícios de reflexão “sobre” e “a partir da” América Latina, o que nos relaciona ao pensamento de(s)colonial (Márques, 2023). De um modo geral, os/as autores/as partem do entendimento de que o término das administrações coloniais não garantiu o fim da dominação colonial. Como explica Quijano (2010), os países que um dia foram colônias e hoje são independentes politicamente, ainda padecem com os efeitos da dominação colonial, tais como a racialização das relações sociais e o eurocentrismo. Dito de outro modo, os alicerces do empreendimento colonial permanecem vivos, concretizando-se como a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2010).

É neste entendimento que a Educação Patrimonial Decolonial (EPD) tem sido proposta nos últimos anos, como um caminho de partilha do qual fazem parte o sentimento de pertencimento e o lugar de vivência de comunidades tradicionais e grupos que foram historicamente subalternizados (Márques, 2023). Caminho este, favorecedor da preservação de

um patrimônio cultural imaterial¹, entendido como um conjunto de aspectos intangíveis da cultura, tais como as tradições orais, expressões artísticas, festividades, rituais religiosos entre outros.

A Educação Patrimonial tem sido utilizada na educação escolar como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além do conteúdo curricular, podendo ser vista como uma forma de se promover a memória coletiva de uma comunidade e a valorização de sua identidade cultural.

Isto posto, a pesquisa, que se encontra articulada aos trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi), se volta a um conjunto de ações de Educação Patrimonial que foram realizadas entre 2016 e 2019 na Escola Municipal “José Palma”, do município de Paracatu/MG, em busca de respostas à seguinte questão de estudo: as ações de Educação Patrimonial desenvolvidas no período citado podem ser consideradas como decoloniais pela perspectiva teórica de autores do Projeto Modernidade/Colonialidade?

Importa pontuar que, o recorte temporal desta pesquisa, justifica-se pela observância de que no período de 2016 a 2019 aconteceram projetos de Educação Patrimonial na citada escola, que contaram com o envolvimento dos educandos e da comunidade local.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, estabelece que deve ser garantido aos estudantes um ensino diverso e capaz de englobar as características da região em que vivem, bem como da sua cultura (Brasil, 1996). Foi com base nestas premissas e em consonância com a política de patrimônio cultural do município de Paracatu que, entre os anos de 2016 e 2019, a Escola Municipal “José Palma” desenvolveu um conjunto de projetos de Educação Patrimonial.

A escola está situada na zona rural, distante 38 quilômetros da cidade, e atende os alunos da região chamada de Santa Bárbara - que recebeu esse nome em virtude do Rio Santa Bárbara que corta a região e deságua no Rio Escuro – sendo conhecida por abrigar o circuito de cachoeiras de Paracatu, pela produção de grãos e leite e por promover festas tradicionais como

¹ O patrimônio cultural refere-se a práticas, expressões, tradições, conhecimentos e habilidades que são compartilhados de geração em geração dentro de uma comunidade, grupo ou indivíduo e que são considerados parte integrante de sua identidade cultural, assim sendo, o patrimônio cultural imaterial é mais abstrato e está relacionado principalmente a aspectos intangíveis da cultura que incluem: expressões orais (narrativas, lendas, mitos, provérbios, contos transmitidos oralmente dentro de uma comunidade); expressões performáticas (danças, músicas, rituais, celebrações, festivais e cerimônias que são realizados como parte das tradições culturais de uma comunidade); conhecimentos tradicionais (técnicas, habilidades e práticas transmitidas de geração em geração, como métodos de cultivo, artesanato, medicina tradicional, entre outros) e formas de vida tradicionais (modos de vida, práticas agrícolas, sistemas de governança, sistemas de crenças e valores que refletem a identidade e a história de uma comunidade).

a Folia de Reis e a Catira. Assim, para abordar a questão, o ponto de partida foram os saberes da própria comunidade escolar, o que resulta em nossa hipótese de que, ainda que não tenham adotado deliberadamente princípios da EPD, os projetos desenvolvidos na escola “José Palma” levaram a reflexões sobre pertencimento e contribuíram para a compreensão e a promoção de alguns lugares de vivência, como a vivência camponesa, a vivência quilombola, a vivência negra em uma cidade turística no sertão das Minas Gerais que apontam para ações de vivência decolonizadoras ou decolonizadas, ou seja, para ações que tem como objetivo promover a compreensão mais crítica e inclusiva da história e da identidade cultural.

Isto posto, entendemos que a investigação se justifica porque poderá proporcionar uma compreensão aprofundada do tema, ao mesmo tempo em que permitirá compreender os processos educacionais realizados na escola, identificando potencialidades e limites em relação ao fortalecimento do sentido de pertencimento daquela comunidade à sua própria história e cultura.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as ações de Educação Patrimonial que foram desenvolvidas no período de 2016 a 2019 na Escola Municipal “José Palma”, de Paracatu MG, para refletir sobre possíveis pontos de convergência e/ou divergência com a abordagem decolonial do Projeto M/C (Grupo Modernidade/Colonialidade)². Os objetivos específicos são: apresentar conceitualmente a Educação Patrimonial Decolonial (EPD) explorando suas possibilidades na educação escolar; contextualizar as ações de Educação Patrimonial desenvolvidas no período de 2016 a 2019 na escola citada; analisar, em referidas ações, a possibilidade de ampliação do sentimento de pertencimento ao lugar de vivência, conforme a abordagem decolonial; refletir se as ações em questão podem ser consideradas como decoloniais considerando a perspectiva de autores/as do Projeto Modernidade/Colonialidade.

A investigação está sendo desenvolvida em abordagem qualitativa a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida

² Importa pontuar que, no contexto desta pesquisa, o termo “Grupo (modernidade/colonialidade)” refere-se as pessoas (intelectuais, acadêmicos e pesquisadores) que se unem para colaborar com um determinado tema ou área de estudo; por possuírem interesses comuns, perspectivas teóricas semelhantes ou objetivos de pesquisa compartilhados. Por outro lado, o termo “Projeto (modernidade/colonialidade)” se refere a iniciativa de pesquisa ou um campo de estudo interdisciplinar que investiga as interseções entre modernidade e colonialidade. Esse projeto, conduzido pelo viés decolonial, busca compreender, criticar e combater as formas como a modernidade e a colonialidade estão entrelaçadas e sua influência nas estruturas de poder, nas relações sociais e nas identidades culturais em diferentes contextos globais. Embora esses conceitos possam estar relacionados, eles não são idênticos, pois um grupo de pesquisadores pode se unir pra colaborar em um projeto específico, como o Projeto (Modernidade /Colonialidade), mas o grupo em si não é necessariamente o projeto. O projeto refere-se mais à abordagem teórica e metodológica adotada pelos pesquisadores envolvidos, enquanto o grupo pode ser mais amplo e incluir diferentes iniciativas de pesquisa.

com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e trabalhos científicos, o que coloca o pesquisador em contato com o que já se produziu sobre o tema, permitindo o aprofundamento teórico da pesquisa.

Iniciamos, assim, levantando o estado do conhecimento em quatro bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico. Inicialmente foram escolhidas apenas as três primeiras bases, contudo, devido à pequena quantidade de material localizado, estendemos as buscas também ao Google Acadêmico, o que será explicado na seção 1.3.

Para fazer o levantamento utilizamos o descritor primário “educação patrimonial”, extraído do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) em cruzamento (AND) com os termos “decolonial” OR “descolonial” OR “decolonialidade”, que não se encontram ainda no Brased. As buscas visaram localizar produções em língua portuguesa, publicadas a partir de 1998–período que se justifica por ser este o ano de surgimento do Projeto M/C.

Quanto à análise documental, Lüdke e André (2000), Gil (2002) e Cellard (2012) estão entre os(as) autores(as) que destacam que esta se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Assim, o *corpus* da análise será constituído pela legislação referente à política municipal de patrimônio cultural, pelo Projeto Político Pedagógico da Escola e por documentos produzidos “para” e “a partir” da execução dos projetos de Educação Patrimonial citados (projetos, relatórios docentes, registros em jornais locais e acervo fotográfico).

Como procedimentos, os trabalhos envolvem a sistematização dos documentos escritos a partir de uma ficha, considerando elementos observados por André Cellard (2012), como o contexto de produção do documento, elucidação da autoria, a verificação de autenticidade e confiabilidade, o reconhecimento da natureza e da estrutura do texto, a identificação de conceitos-chave que se relacionam ao nosso objeto. Depois, será feita a análise propriamente, a partir de categorias identificadas e à luz do referencial teórico.

O relatório se encontra organizado em três seções. Primeiro apresentamos um prólogo, pelo qual procuramos mostrar como a trajetória da pesquisadora se relaciona com a pesquisa, bem como a introdução, em que estão presentes as linhas gerais do projeto em desenvolvimento. No capítulo 1 fazemos uma breve contextualização histórica da Educação Patrimonial, seguida de uma explanação sobre a abordagem decolonial do Projeto M/C e finalizamos com um estado do conhecimento sobre a educação patrimonial na perspectiva decolonial.

No capítulo 2 nos voltamos ao *locus* da pesquisa, o que se inicia com uma apresentação histórica do município de Paracatu, MG, e de dados sociodemográficos atuais relevantes para a investigação, partindo, na sequência, para um esforço de compreensão do processo de

construção de sua política de patrimônio cultural e de reflexos desta nas escolas da rede municipal.

No capítulo 3 iniciamos apresentando a Escola Municipal “José Palma”, o que fazemos recuperando informações sobre o seu surgimento, até tornar-se a maior escola rural do município de Paracatu. Feito isso, apresentamos os projetos de educação patrimonial em questão, refletindo sobre possíveis articulações com uma perspectiva decolonial.

2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DECOLONIALIDADE

A Educação Patrimonial e a Decolonialidade são dois conceitos importantes para compreendermos a relação entre patrimônio cultural e poder. Enquanto a Educação Patrimonial se preocupa em preservar e divulgar o patrimônio cultural, a Decolonialidade propõe uma crítica à ideia de patrimônio e à forma como ele é construído e representado.

No entanto, a Educação Patrimonial pode ser vista como uma prática eurocêntrica, que valoriza apenas os patrimônios culturais considerados "clássicos" ou "universais". Isso se deve, em parte, à forma como o patrimônio cultural foi construído ao longo da história, privilegiando certas narrativas em detrimento de outras.

A Decolonialidade propõe uma crítica à ideia de patrimônio cultural e à forma como ele é construído e representado. Portanto, a colonialidade é uma forma de dominação que se baseia na suposta superioridade da cultura ocidental sobre as demais culturas. Sendo que, este se manifesta não apenas na exploração econômica, mas também na imposição de valores culturais e na criação de uma hierarquia entre as culturas.

Nesse sentido, a Decolonialidade propõe uma reflexão sobre a forma como o patrimônio cultural é construído e representa certas narrativas em detrimento de outras. Sendo necessário, "descolonizar" o patrimônio cultural, ou seja, questionar a forma como ele é construído e representado, ouvindo atentamente às narrativas que foram historicamente marginalizadas.

2.1 Educação Patrimonial – breve percurso histórico

Para contextualizarmos a Educação Patrimonial e sua mais recente abordagem, decolonial, é importante, primeiro, conhecer seu percurso histórico. Pesquisas como as de Pedro Paulo Funari e Sandra Pelegrini (2009), Lilia Schwarcz (2012) e Amanda Gomide (2022) indicam que, no Brasil, raízes da Educação Patrimonial podem ser encontradas no Segundo Reinado, em meados do século XIX, quando o imperador D. Pedro II manifestou o interesse de “construir uma nacionalidade” – algo por ele entendido como a criação de um patrimônio nacional pelo qual se evidenciam a cultura e as raízes históricas brasileiras. Nas palavras de Schwarcz (2012, p. 339), o império preocupava-se, na realidade, “[...] com o registro e a perpetuação da própria memória, e com a consolidação de um projeto romântico, para a conformação de uma cultura que, ao que tudo indicava, seria genuinamente nacional”.

Frequentador assíduo e financiador direto do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), D. Pedro II fez deste a instituição responsável por “forjar” a identidade nacional

desejada, o que envolveu a criação de datas para a celebração de grandes personagens alçados a heróis nacionais. Com a participação direta de escritores filiados ao romantismo, o IHGB teve relação com o fato de que, ainda que se soubesse muito pouco sobre os povos originários,

[...] na literatura ferviam os romances épicos com chefes e indígenas heróicos, amores silvestres tendo a floresta virgem como paisagem. Lançavam-se, pois, as bases para esse momento de fundação de nossa cultura, que aliava de maneira mítica os “naturais e a natureza”. O Brasil nunca foi tão tropical e exuberante e jamais tão branco e indígena; negro jamais (Schwarcz, 2012, p. 341).

Aquele era um contexto permeado por uma forte onda de nacionalismo e pelo crescente interesse em preservar o que era reconhecido como patrimônio histórico e artístico nacional – ideia só mais tarde substituída pela de preservação de patrimônio cultural, como bem esclarece Roberto Conduru (2012). Isso foi percebido com o aumento da criação de museus e da restauração de monumentos históricos dedicados a grandes vultos.

Cabe observar, então, que no século XIX ainda não se falava em Educação Patrimonial, mas sim na preservação de bens com potencial para se tornarem instrumentos pelos quais as futuras gerações poderiam ser instruídas nos limites do que se queria sedimentar como sendo a cultura nacional. As memórias que se pretendia preservar estavam direcionadas a uma concepção de sociedade idealizada pelo Império.

Na primeira metade do século XX, já em Período Republicano, esse processo sofreu alterações. Como explicam Funari e Pelegrini (2009), ainda que marcado por certa dubiedade quanto à escolha do que seria merecedor de ser preservado na memória coletiva, os anos 30 trouxeram novas abordagens sobre a preservação do patrimônio.

Na Constituição Federal de 1934 se estabeleceu “o impedimento à evasão de obras de arte do território nacional”, ocasião em que também houve o “abrandamento do direito de propriedade nas cidades históricas mineiras, quando este se revestisse de uma função social” (Funari; Pelegrini, 2009, p. 46). Três anos depois, na Constituição de 1937, o instituto da propriedade privada foi submetido ao interesse coletivo sob controle estatal, o que tornou possíveis os tombamentos.

Em 1937 foi fundado o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e desde então esse instituto utilizou estratégias significativas para promover a segurança e conservação do patrimônio cultural. Para isso, o IPHAN utilizou-se de documentos e projetos que contribuíssem com o desenvolvimento daquilo que décadas mais tarde viria a ser a Educação Patrimonial.

Sônia Regina Rampim Florêncio e Fernanda Gabriela Biondo (2014) nos explicam que, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)³, Mário de Andrade, escritor modernista, foi importante para a elaboração de um anteprojeto dos parâmetros patrimoniais. Em 1936, Andrade foi convidado por Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, para realizar esse trabalho.

O anteprojeto redigido por Andrade sugeria,

entre outras coisas, a criação de uma “Seção dos Museus”, que ficaria encarregada de organizar os museus nacionais pertencentes ao SPHAN, promover exposições em nível regional e federal e articular-se com congêneres regionais. Em sua concepção, os museus municipais deveriam ser ecléticos, com acervos heterogêneos, e os critérios de seleção das peças ditados pelo valor que representam para a comunidade local. Também reivindicava a criação de museus técnicos, dedicados à exposição dos conhecimentos e de práticas envolvidas nos sucessivos ciclos econômicos do Brasil, em uma perspectiva histórica (Florêncio; Biondo, 2014, p.5).

Como se pode observar, a dimensão educacional da perspectiva preservacionista residia na criação de museus, onde os acervos deveriam retratar, por meio de suas peças, a história e cultura material das diferentes regiões do país.

Nas décadas de 1960 e 1970 houve uma nova onda preservacionista, em princípio relacionada estritamente aos símbolos e vultos nacionais, como é habitual acontecer em Estados sob controle militar, mas depois, quase às vésperas do processo de reabertura política, voltada também às manifestações da cultura popular.

Em 1975 foi criado, por Aloísio Magalhães⁴, o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC). Este órgão nasceu com o objetivo de desenvolver a coleta, processamento e disseminação de informações para apoiar o plano de ação e a futura instalação do sistema de referência básico, bem como a cobertura nacional da informação cultural brasileira. Seu surgimento envolveu conversas semanais entre funcionários do governo federal e do Distrito

³ As autoras esclarecem que “o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, tornou-se Diretoria em 1946 (DPHAN); em 1970, assume a denominação de Instituto (IPHAN) e, em 1979, de Secretaria (novamente SPHAN). Em 1981, passa a Subsecretaria, mantendo a sigla SPHAN. Finalmente, em 1994, readquire a designação de Instituto e recebe a nomenclatura de IPHAN. Para fins didáticos, manteremos ao longo do texto a sigla IPHAN, desconsiderando as sucessivas mudanças de nomenclatura” (Florêncio; Biondo, 2014, p.5).

⁴ “Aloísio Sérgio Barbosa de Magalhães (Recife, PE, 1927 – Pádua, Itália, 1982) foi pintor, designer, gravador, cenógrafo, figurinista. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco, obtém bolsas do governo francês e norte-americano para se aperfeiçoar nas áreas de museus e artes gráficas. Em 1960, volta ao Brasil e abre um escritório voltado à comunicação visual e desenho industrial e realiza projetos para empresas e órgãos públicos. Com o prestígio amealhado junto a figuras de destaque do governo federal, é nomeado, em 1979, diretor do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN e, no ano seguinte, presidente da Fundação Nacional Pró-Memória” (IPHAN, 2014, p.7).

Federal, juntamente com um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB), das quais viria a resultar, em agosto de 1976, um acordo entre a Secretaria de Planejamento da Presidência da República, o Ministério da Indústria e do Comércio, o Ministério da Educação e Cultura, o Ministério do Interior, o Ministério das Relações Exteriores, a Fundação Cultural do Distrito Federal, a Universidade de Brasília e a Caixa Econômica Federal (IPHAN, 2014; Dutra, 2017).

Basicamente, o CNRC representou uma atualização da discussão sobre o que deveria ser preservado, extrapolando, assim, as estritas concepções de patrimônio então circulantes. Mais afinados com a noção de *bem cultural* – elementos que contribuem para a identidade e o patrimônio cultural de uma comunidade, que podem incluir desde obras a práticas tradicionais -, seus membros trabalhavam pela valorização das manifestações e criações culturais das diferentes regiões e refletiam sobre os riscos de uma homogeneização que, se levada adiante, comprometeria a identidade cultural brasileira, posto que a diversidade é parte dela. Deste modo, o trabalho do Centro se sustentava na defesa da criação de um sistema que coletasse, processasse e compartilhasse informações sobre os bens culturais aqui produzidos, dentre eles, os provenientes da cultura popular. Nesse sentido, Maria Vitória de Moraes Dutra (2017) entende que o CNRC guardava relações com concepções teóricas da antropologia, em especial em sua vertente estruturalista, lévi-straussiana, mas também “almejava reflexos para além da descrição e análise das culturas, objetivando estratégias políticas e ideológicas de produção de conhecimento para dinamização e apoio ao desenvolvimento cultural” (*idem*, p. 37).

Tratava-se, assim, de uma proposta na qual estava presente um esforço de compreensão do ponto de vista das pessoas envolvidas na produção, distribuição e consumo de bens culturais. Essas pessoas eram reconhecidas como “legítimos detentores não apenas de um ‘saber-fazer’, como também do destino de sua própria cultura” (IPHAN, 2014, p. 7).

Dutra (2017, p. 34) sintetiza que

[...] a busca do CRNC, era pela compreensão de um universo mais amplo acerca da produção cultural brasileira, sendo que o objetivo propulsor era estudar as formas de vida e as atividades pré-industriais que estavam desaparecendo e documentá-las para, em um momento futuro, tentar influir sobre elas, ajudando a dinamizá-las. Além disso, também tinham a intenção de entrar em contato com diversos níveis de realidade cultural e olhar para elas em função de uma visão de conjunto, sugerindo uma busca por uma identidade nacional; um “fazer brasileiro”.

Na passagem para os anos 80, em meio ao processo de reabertura política, emergia também um movimento de conscientização da população brasileira sobre a importância de reconhecer e preservar seu patrimônio cultural, o que se via em projetos do CNRC que aconteciam em escolas, centros culturais e museus.

Um destes projetos foi o Projeto *Interação*, de 1981, desenvolvido em Brasília pelo CNRC com a presença de representantes de todos os órgãos ligados à então Secretaria da Cultura do MEC. Tendo trabalhado como consultor do projeto, o antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão (1996, p. 293) nos explica que a finalidade deste projeto era desenvolver:

Ações destinadas a proporcionar à comunidade os meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade. A participação referida se efetivará através da interação do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório regional e local.

Nesse sentido, o *Projeto Interação* visava atender a todas as comunidades, pois afirmava que o processo educacional deveria acontecer de acordo com os valores de cada comunidade. Dessa forma, é perceptível o interesse nas especificidades culturais de cada uma delas.

Até aquele momento, no Brasil, ainda não se falava em educação patrimonial. A política cultural do MEC falava em “circulação de conteúdos culturais” e em “operacionalização de situações de aprendizagem” em “ambientes de cultura” (IPHAN, 2014). O termo Educação Patrimonial, hoje presente em documentos educacionais que sustentam as políticas públicas a respeito, só foi introduzido no país no 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado em 1983 no Museu Imperial de Petrópolis-RJ.

Ainda que presente no país desde 1983, em produções e discussões esparsas, o termo Educação Patrimonial chegou às políticas públicas depois da publicação do *Guia da Educação Patrimonial*, de autoria de Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro. Este guia, cuja primeira edição foi publicada em 1999, se tornou rapidamente o principal material de referência e, também, de orientação às iniciativas educacionais conduzidas pelo IPHAN.

O guia tornou-se o documento de referência conceitual e metodológicas para ações educacionais que não se voltam mais ao patrimônio *histórico*, mas sim ao patrimônio *histórico-social*. Nas palavras de Amanda Gomide (2022, p. 55), observa-se, este modo, uma transição de “patrimônio herdado para um reivindicado, de um patrimônio material a um imaterial”. Depois dele, avança, paulatinamente, uma compreensão de patrimônio que não passava mais pelo viés financeiro, segundo o qual um patrimônio seria apenas aquilo que é passível de mensuração por seu valor econômico ou por sua associação aos grandes vultos da história nacional. Dizem suas autoras:

O Patrimônio Cultural Brasileiro não se resume aos objetos históricos e artísticos, aos monumentos representativos da memória nacional ou aos centros históricos já consagrados e protegidos pelas Instituições e Agentes Governamentais. Existem outras formas de expressão cultural que constituem o patrimônio vivo da sociedade brasileira: artesanatos, maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, a culinária, as danças e músicas, os modos de vestir e falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares, revelam os múltiplos aspectos que pode assumir a cultura viva e presente de uma comunidade (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 5).

Vê-se que esse guia é um orientador, já que esclarece diversas questões, como sobre o que pode ser considerado patrimônio vivo, por exemplo. Nota-se que os costumes do cotidiano estão incluídos como patrimônio vivo, são citadas as práticas de sobrevivência, as tradições e até o modo como as pessoas se relacionam na sociedade. Isso é interessante, pois com essa orientação do guia são desconstruídas algumas ideias do senso comum, herdadas do ufanismo de momentos anteriores, em relação ao que seria patrimônio cultural.

É importante reconhecer que a primeira metodologia da Educação Patrimonial aqui implementada teve por inspiração um trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra, que levava o nome de “*heritage education*”. E é buscando suas origens que Átila Tolentino (2018) nos ajuda e compreender as limitações deste trabalho, quando chama a atenção para o fato de que este se pautava em uma “[...] acepção instrutivista de educação, seguindo uma veia colonizadora em relação ao patrimônio cultural, na medida em que o concebe como anterior ao indivíduo e não como resultado de uma apropriação carregada de conflitos, embates, consensos e dissensos entre os sujeitos sociais” (*idem*, p. 46).

Do reconhecimento destas limitações, citadas por Tolentino (2018), veio a necessidade de aprofundamento da sistematização das ações educativas envolvendo políticas culturais; tal sistematização se deu através da criação de uma área específica para a Educação Patrimonial. Dessa forma, é neste contexto que, conforme elucidam Florêncio e Biondo (2014, p. 14),

o IPHAN investiu na estruturação de uma área específica para a educação patrimonial, com apoio do governo federal por meio do Decreto n. 5.040 de 7 de abril de 2004, que aprovou a nova estrutura regimental daquele instituto. A nova unidade administrativa se tornou responsável por promover uma série de iniciativas e eventos com os objetivos de discutir diretrizes teóricas conceituais e eixos temáticos norteadores, consolidar coletivamente documentos e propostas de encaminhamentos e estimular o fomento à criação e reprodução de redes de intercâmbio de experiências e parcerias com diversos segmentos da sociedade civil.

As autoras esclarecem que naquele mesmo ano de 2004 foi criada a Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (GEDUC), que se tornou a primeira instância da área central

do IPHAN voltada para a Educação Patrimonial. Para consolidá-la, foi realizada em Pirenópolis (GO) a I Reunião Técnica, congregando todas as superintendências do IPHAN, considerada o marco institucional no sentido de tentar organizar e estabelecer uma ação coordenada no campo das ações de Educação Patrimonial. Essa reunião,

ao sistematizar diretrizes e eixos norteadores fundamentais, procurou ampliar suas formas de atuação abarcando, de um lado, a noção ampliada de Patrimônio Cultural (presente no artigo 216 da Constituição Federal de 1988 e nos parâmetros da área de Patrimônio Imaterial, criada por decreto no ano de 2000) e, de outro, os novos modelos de gestão pública que privilegiam a construção coletiva e intersetorial das ações do Estado (Florêncio; Biondo, 2014, p. 14).

Como parte deste processo, em 2005 foi realizado na cidade de São Cristóvão (SE), o I Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP), promovido pela Coordenação Geral de Promoção do Patrimônio Cultural (COGEPRO) em parceria com a 8ª Superintendência Regional do IPHAN. O evento, que contou com aproximadamente 200 participantes, chegou a resultados importantes, como a defesa de que as ações educativas alcancem também os residentes dos sítios históricos e não apenas seus visitantes, e que tais ações, quando ocorridas na escola, tenham “um foco pedagógico, e não de promoção de eventos” (ENEP, 2005, p.4).

Pouco depois, em 2008, e também em Pirenópolis (GO), ocorreu a 1ª Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas de Patrimônio⁵ ocasião em que, pela primeira vez, as diretrizes gerais da Casas de Patrimônio foram debatidas e consolidadas em âmbito coletivo.

Posteriormente, em 2009, instituiu-se o Decreto nº 6.844,

com o objetivo de fortalecer, na área central do órgão, uma instância dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de Educação Patrimonial no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural (Florêncio; Biondo, 2014, p.14).

Uma nova parceria entre IPHAN e MEC se deu em 2011, quando, a partir do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (II ENEP), realizado no mês de julho em Ouro Preto (MG), decidiu-se que a Educação Patrimonial passaria a integrar o macrocampo Cultura e Artes do Programa Mais Educação⁶. Na oportunidade, coube ao IPHAN propor uma atividade específica

⁵ As Casas de Patrimônio nasceram na primeira década dos anos 2000 como parte da intenção do IPHAN de estabelecer uma nova forma de relacionamento com a população, fazendo de seus polos de referência também lugares com atividades pedagógicas e patrimoniais abertas ao público.

⁶ O Programa Mais Educação, criado em 2007 e extinto em 2016, no governo de Michel Temer, foi uma importante política pública implantada pelo Governo Federal com vistas à ampliação da jornada escolar a partir de atividades formativas e de lazer realizadas no contraturno.

de Educação Patrimonial, articulando os princípios do citado Programa às diretrizes no campo de Educação Patrimonial e ao fortalecimento da rede de instituições e de profissionais atuantes na área educacional.

Em 2013 foi realizado o Encontro ProExt – Extensão Universitária na Preservação do Patrimônio Cultural – Práticas e Reflexões, no Centro de Artes e Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O evento contou com aproximadamente 150 pessoas entre coordenadores de projetos e programas de extensão universitária contemplados pelo edital do Proext/MEC de 2009 a 2012, pró-reitores de extensão, técnicos do IPHAN, representantes da Rede Casas de Patrimônio e outros agentes interessados nos temas extensão universitária e patrimônio cultural.

Com o passar dos anos, o conceito de Educação Patrimonial e as metodologias para sua execução seguiram sendo objeto de reflexão e debates, dentro e fora dos órgãos envolvidos. João Demarchi (2018, p. 146) destaca que contribuíram para isso

a criação da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), em 2000, transformada em Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (Geduc), em 2004, dentro da estrutura do Iphan; a implantação das Casas de Patrimônio, em 2007; a Portaria 137, de 28 de abril de 2016, que estabelece diretrizes para a educação patrimonial nacional; e as publicações de 2016: Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos e Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação.

Na citação acima, nota-se as mudanças ocorridas para que a Educação Patrimonial estivesse presente nos órgãos oficiais do governo brasileiro. Por meio das discussões, elaboração de leis e de projetos, por exemplo, foram se consolidando diretrizes para a Educação Patrimonial Nacional. Através dessas conquistas esse tema foi ganhando mais relevância:

Com a progressiva consolidação e o adensamento institucional da área, em compasso com as inúmeras iniciativas executadas pelas superintendências e instituições ligadas ao IPHAN, uma série de eventos foram promovidos visando construir coletivamente parâmetros de atuação, marcos conceituais, instrumentos legais e parcerias na área de Educação Patrimonial (Florêncio, Biondo, 2014, p.14).

Como visto, ao longo dos tempos a Educação Patrimonial tornou-se mais reconhecida, o que se deu também devido às transformações e lutas travadas no interior de órgãos como o IPHAN. Se antes o que se tinha em mente era algo a ser preservado de forma estanque por agentes externos à cultura em questão, com o passar do tempo passou-se a reconhecer, tal como defendido no Guia de 1999, que “a cultura é um processo eminente dinâmico, transmitido de geração em geração, que se aprende com os ancestrais e se cria e recria no cotidiano do presente,

na solução dos pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam” (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 5).

Nesse sentido, também para a Educação Patrimonial tornou-se fundamental o entendimento de que a cultura faz parte da identidade dos sujeitos e das coletividades às quais estes pertencem, tratando-se de algo que está sempre em movimento e que se faz presente nos mais diversos lugares da vida cotidiana. Como argumenta Cláudia Adriana Rocha Teixeira (2008, p. 203), a Educação Patrimonial passou a contribuir para que além dos “educandos, a comunidade em geral perceba a sua casa, sua escola, o seu bairro como patrimônios culturais pertencentes a sua história”.

Para melhor compreensão da trajetória histórica da EP no Brasil, é imprescindível citar a importância da Portaria 137, de 28 de abril de 2016 – que estabelece as diretrizes da EP no âmbito do IPHAN e das Casas de Patrimônio – onde destacam-se:

Art.1º. Institui um conjunto de marcos referenciais para a educação Patrimonial- EP enquanto prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural no âmbito do IPHAN.

Art.2º. Para efeitos desta Portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação.

[...]

Art.4º. São documentos referenciais para a prática de Educação Patrimonial pelo IPHAN as publicações Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos, IPHAN, 2014, e a publicação Educação Patrimonial: inventários participativos. (IPHAN, 2016).

Essa perspectiva, que representa um contraponto importante a iniciativas centradas na valorização e preservação dos elementos históricos vistos sob uma perspectiva eurocêntrica, é chamada por autores como Átila Bezerra Tolentino de decolonial. O termo é empregado em reconhecimento à perpetuação do colonialismo em meio à colonialidade saber-poder “[...], o que torna necessário contestar e romper os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados” (Tolentino, 2018, p.56).

A chegada da perspectiva decolonial marca um ponto de virada importante, em que narrativas dominantes são desafiadas, o que se dá em reconhecimento à necessidade de uma abordagem mais inclusiva e crítica em relação ao patrimônio cultural brasileiro. Nos dizeres de Tolentino (2018), a Educação Patrimonial decolonial é aquela que “reconhece que os processos de patrimonialização foram e são amplamente influenciados por uma matriz de poder

colonialista e pela dominação do sistema capitalista dela decorrente, muitas vezes invisível ou escamoteada” (idem, p. 56), razão pela qual cabe “debatermos, pensarmos, agirmos e resistirmos por uma Educação Patrimonial decolonial e pós-abissal, como um projeto político, ético e social” (idem, p. 58).

2.2 A abordagem decolonial do Projeto Modernidade/Colonialidade

Como visto na seção anterior, desde seu surgimento até a atualidade, a Educação Patrimonial vem ganhando novos contornos, decorrentes de reflexões, críticas e ressignificações, sendo as mais recentes promovidas pela aproximação do campo com perspectivas de(s)coloniais.

Segundo Vívian Matias dos Santos (2018) é comum que os termos decolonial e descolonial sejam usados como sinônimos ao serem traduzidos para o português. Observamos, entretanto, que há diferenças entre eles. Conforme destacado pela autora, o “decolonial seria a contraposição à ‘colonialidade’, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao ‘colonialismo’, já que o termo *descolonización* é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais” (idem, p. 3). Assim, como explica Laura Burocco (2019, p. 1).

Se o discurso da descolonização se liga à teoria pós-colonial de origem anglo-saxónica a partir dos movimentos de emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo; o discurso sobre decolonização tem origem na teoria decolonial (do poder, do saber e do ser) própria dos pensadores da América Latina. Sugerido para Catherine Walsh (2009), o termo **decolonização** (sem s) marcaria, portanto, uma distinção clara entre as teorias decoloniais, elaboradas pelo grupo latino-americano Proyecto Modernidad/Colonialidad e a ideia histórica das teorias pós-coloniais que tratam da descolonização via libertação nacional durante a Guerra Fria (grifos no original).

Nesta dissertação trabalharemos com a perspectiva decolonial – portanto, que se contrapõe à colonialidade – muito discutida pelo Projeto M/C, como também é chamado o Grupo Modernidade/Colonialidade. Como visto na Introdução, este grupo é constituído por um coletivo de intelectuais advindos de diferentes horizontes, e tem entre seus expoentes o sociólogo e educador peruano Aníbal Quijano (2010), o filósofo argentino radicado no México Enrique Dussel (2016), o semiólogo argentino Walter Dignolo (2016; 2017), entre outros/as. Trata-se de autores que, não obstante certas diferenças teóricas, nos propõe igualmente a refletir a partir do Sul global, em especial da América Latina.

Estes autores partem do entendimento de que o término das administrações coloniais não garantiu o fim da dominação colonial e da colonialidade. Como explica Quijano (2010), os países que um dia foram colônias e que hoje são independentes politicamente, ainda padecem com efeitos da dominação colonial, tais como a racialização das relações sociais e o eurocentrismo.

Mignolo (2016) esclarece que o conceito de colonialidade foi introduzido por Quijano, no início dos anos 1990, que deu um novo sentido ao termo colonialismo. Assim,

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo Modernidade/Colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões européias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados (Mignolo, 2016, p. 2).

Altiere Dias de Freitas (2018) nos conta que o Grupo de Trabalho Modernidade/Colonialidade foi criado nos anos 90 por intelectuais que estudam “sobre” e “a partir da” América Latina, propiciando “uma renovação teórica com importantes implicações políticas” (*idem*, p. 146).

Duas décadas antes, entretanto, já se podia acompanhar a produção de um conhecimento “desde” a América Latina, no qual estava bem esboçado um debate da dependência epistêmica que mais tarde viria a ser incrementado pelo Grupo M/C. É o que nos mostra Paola Gramaglia (2018), se referindo a uma produção dos anos 70 que se tornou fundamental para a

[...] construção de um conhecimento crítico latino-americano que vem sendo amadurecido e nutrido de perspectivas maiores e mais complexas. Poderíamos sinalizar algumas coisas, como por exemplo: as investigações da sociologia de Fals Borda, as leituras propostas pelos teólogos da libertação, assim como as contribuições para a educação de Paulo Freire ou as discussões relevantes que se deram no seio da filosofia da libertação, sem nos esquecermos, tampouco, dos debates produzidos em torno da chamada teoria da dependência (*idem*, p. 103-104; tradução nossa⁷)

⁷ Do original: “[...] construcción de un conocimiento crítico latinoamericano que ha ido madurando y que se ha ido nutriendo de mayores y más complejas perspectivas. Podríamos señalar algunas a modo de ejemplo: las investigaciones de la sociología de Fals Borda, las lecturas propuestas por los teólogos de la liberación así como los aportes a la educación de Paulo Freire o las relevantes disputas que se dieron en el interior de la filosofía de la liberación, sin olvidarnos tampoco de aquellos debates producidos en torno a la llamada teoría de la dependência” (Gramaglia, 2018, p. 103-104).

Contudo e ainda consoante ao colocado por Gramaglia (*idem*), as produções eram desiguais e desconectadas entre si; mesmo assim é possível considerar que essa etapa foi de intensa produção de uma massa crítica de conhecimento latino-americano.

Em Sávio Rodrigo Nardelli (2020) encontramos mais pistas da formação do coletivo em discussão. O autor nos explica que, antes da existência do Grupo M/C, os que depois se tornaram seus membros já tinham trabalhos individuais que acenavam para a problematização de questões em comum, ainda que muitas vezes recorrendo a categorias diferentes.

Em 1998, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander organizou um evento em Caracas, realizado com o apoio do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), para o qual foram convidados Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Arturo Escobar entre outros. Apenas dois anos antes, na Universidade de Binghamton, Estados Unidos, tinha sido formado, sob a liderança dos sociólogos Immanuel Maurice Wallerstein e Kelvin Santiago-Valles, o *Coloniality Working Group*, que fomentava discussões em torno da Teoria do Sistema-Mundo. Nele estavam alinhados os sociólogos porto-riquenhos Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, que também organizaram um evento para o qual convidaram Quijano, Dignolo e Dussel, bem como a pensadora afro-caribenha Sylvia Wynters e outros/as interessados na temática das heranças coloniais no então chamado terceiro mundo (Thomas, 2003; Passada, 2019).

María Noel Míguez Passada (2019) apresenta uma interessante contextualização histórica dos anos de maior atividade pública do Projeto M/C, que abarcam o período de 1998 a 2008. Ela explica que do evento organizado por Lander em 1998 surgiu um dos livros mais importantes produzidos pelo grupo, a obra “A colonialidade do conhecimento: eurocentrismo e Ciências Sociais”. Em 1999, o grupo Binghamton organizou o evento “Sítios históricos das práticas disciplinares coloniais: o Estado-nação, a família burguesa e a empresa”, que estabeleceu um diálogo também com autores de regiões da Ásia e da África. Em paralelo, Oscar Guardiola e Santiago Castro-Gómez organizaram o Simpósio Internacional “A reestruturação das ciências sociais nos países andinos”, que, segundo a autora “serviu de catalisador para tudo o que vinha acontecendo nos demais nós da rede⁸” (Passada, 2019, p.2; tradução nossa), resultando em um acordo de cooperação acadêmica entre quatro importantes universidades, com vistas a discutir a geopolítica do conhecimento e da colonialidade do poder: Universidade Javeriana de Bogotá, Universidade Duke, Universidade da Carolina do Norte e Universidade Andina Simón Bolívar, de Quito. Desses espaços, diz a autora, surgem as publicações “Pensar

⁸ Do original: “This event served as a catalyst for everything that had been happening in the other nodes of the network” (Passada, 2019, p. 2).

(nos) interstícios: teoria e prática da crítica pós-colonial” (1999) e “A reestruturação das ciências sociais na América Latina” (2000).

No início do presente milênio, a confluência da Análise Sistema-Mundo e das Teorias Latino-Americanas sobre Colonialidade se direcionou para a produção de conhecimento de uma nova forma de ser e pensar. No ano 2000, Grosfoguel organizou em Boston a conferência correspondente à 24ª edição do PEWS “Economia Política do Sistema-Mundo”, convidando os filósofos colombianos Santiago Castro-Gómez e Oscar Guardiola Rivera, do Instituto de Pensamento da Universidade Javeriana. Naquela época, também se formava um novo nó da rede na Colômbia, baseado na atividade gerada por Santiago Castro-Gómez no Instituto de Estudos Sociais e Culturais Pensar (Passada, 2019, p.2-3; tradução nossa⁹).

Aquela foi uma década profícua. No ano de 2001, Mignolo organizou um encontro do Grupo M/C, ocorrido nos Estados Unidos, do qual participaram o teórico cultural boliviano Javier Sanjinés e a linguista estadunidense Catherine Walsh, professora da Universidade Andina Simón Bolívar. Um ano depois foi a vez de Walsh organizar uma reunião em Quito, na qual se estabeleceram diálogos com intelectuais afro-americanos e indígenas do Equador (Passada, 2019).

O terceiro encontro do Grupo M/C foi organizado em 2003 por Grosfoguel e Saldívar, e ocorreu na Universidade da Califórnia, ocasião em que o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres se uniu ao coletivo. As duas reuniões seguintes aconteceram nesta mesma instituição, sendo a de 2004 organizada por Grosfoguel, Maldonado-Torres e Saldívar, que elegeram o tema “A descolonização do império americano no século XXI” (para o qual contaram com a participação do filósofo afro-caribenho Lewis Gordon e do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos) e a de 2005 coordenada por Grosfoguel e Saldívar, cujo tema foi “Mapeando a Virada Decolonial”. Em 2006 houve nova reunião em Quito, sob a coordenação de Catherine Walsh, e em 2008 o retorno para a Universidade da Venezuela.

Em continuidade a este processo em meio ao qual o Grupo M/C se consolidou, na década seguinte, diz Passada (2019, p. 3), o coletivo “continuou a produzir conhecimento sobre a virada epistêmica do Sul Global, gerando as mais diversas adesões e reproduções críticas desta

⁹ Do original: “For the beginning of the present millennium, the confluence of the System-World Analysis and the Latin American Theories on Coloniality were directed toward the production of knowledge of a new way of being and thinking. In the year 2000, Grosfoguel organized in Boston the conference corresponding to the 24th edition of the PEWS ‘Political Economy of the World-System,’ inviting the Colombian philosophers Santiago Castro-Gómez and Oscar Guardiola Rivera, of the Thinking Institute of the Javeriana University. At that time, a new node of the network in Colombia was also being formed, based on the activity generated by Santiago Castro-Gómez at the Institute of Social and Cultural Studies Pensar” (Passada, 2019, p. 2-3)

proposta analítico-reflexiva da realidade social¹⁰”, contudo, cabe observar que alguns dissensos também provocaram reconfigurações internas, o que seria previsível considerando que seus membros trouxeram consigo elementos das diferentes linhas teóricas a que se filiavam, como o materialismo histórico-dialético, a filosofia da libertação e o pós-estruturalismo.

Sobre os pontos de interlocução que foram adensados e levaram a um trabalho coletivo de refinamento de conceitos e elaboração de estratégias, Nardelli (2020) menciona como exemplo as relações entre a Teoria da Dependência, de Quijano e a Teoria do Sistema-Mundo, de Wallerstein, argumentando que,

[...] foi a partir dessa última que se discutiu a herança colonial da América Latina em um dos primeiros congressos internacionais do grupo, que reuniu nomes como Immanuel Wallerstein, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes (Ballestrin, 2013). Assim, a Teoria do Sistema Mundo acabou por se tornar um aporte inserido em muitas das discussões do coletivo, com notável adesão por parte dos integrantes do grupo em suas correntes de pensamento (Nardelli, 2020, p. 31).

A presença de diferentes correntes de pensamento no mesmo coletivo é algo que já em sua criação caracterizava fortemente o Grupo, cujas iniciativas, surgidas em busca do restabelecimento de uma conexão legítima com as formas de resistência, perspectivas de mundo e utopias de variadas comunidades e grupos que no decorrer da história foram silenciados, tomavam “o modelo liberal ou neoliberal democrático [...] como o terreno a partir do qual o pensamento decolonial reage” (Freitas, 2019, p. 80).

Quando explica que os estudos promovidos pelo Grupo M/C são “sobre” e “a partir” da América Latina, Freitas (2019) diz que o “sobre” se deve ao fato de que “a história e os povos dessa região são analisados, em sua complexibilidade, em livros e artigos bastante criativos que exploram a cultura, a língua e o pensamento surgidos por essas bandas a partir da inauguração do dilema colonial” (*idem*, p.75), ao passo que o “a partir” diria respeito “ao fato de que ‘América Latina’ acaba sendo projetada também como uma âncora, um ponto específico em uma totalidade, a partir do qual o pensamento é construído” (*idem*, p.76). Este processo tem relação direta com o aprofundamento das desigualdades ante a situação da América Latina na ordem mundial, o que conduz o pensamento crítico latino-americano a investigar o neoliberalismo que pauta o presente. Assim, complementa Gramaglia (2018), intelectuais com diferentes procedências se juntaram na investigação crítica das “formas de saber e de poder

¹⁰ Do original: “[...] continued to produce knowledge about the epistemic turn of the Global South, generating the most diverse accessions and critical reproductions of this analytical-reflective proposal of social reality” (Passada, 2019, p.3).

legitimadas como civilizadas¹¹”, em busca de compreensão da “episteme moderna que constituiu a América Latina¹²” (*idem*, p. 104).

Tal exercício envolve a crítica, feita inicialmente por Quijano (2010), da Matriz Colonial de Poder (MCP), descrita a partir das inter-relações entre seus quatro domínios, a saber: 1) o controle da economia; 2) o controle da autoridade; 3) o controle do gênero e da sexualidade; 4) o controle do conhecimento e da subjetividade. Mignolo (2016) chama a atenção para o fato de que o fundamento da MCP foi teológico, advindo, mais especificamente, da dominação exercida pela teologia cristã na distinção de cristãos, mouros e judeus, contudo, o que ainda hoje “sustenta as quatro ‘cabeças’, ou âmbitos inter-relacionados de administração e controle (a ordem mundial), são as duas ‘pernas’, ou seja, o fundamento racial e patriarcal do conhecimento (a enunciação na qual a ordem mundial é legitimada)” (*idem*, p.5).

É desta Matriz Colonial de Poder que se originam uma concepção de patrimônio e uma prática de preservação patrimonial das quais são alijadas as memórias de grupos sociais não hegemônicos. Os processos de patrimonialização dela derivados colocam em marcha a mesma lógica eurocêntrica da dominação do saber-poder contra a qual investem as discussões promovidas pelo Grupo M/C.

2.3 Estado do conhecimento: o que dizem as produções acerca da Educação Patrimonial na perspectiva decolonial

O estado do conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste tipo de produção textual é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área ou sobre determinado tema.

De acordo com Marília Costa Morosini e Cleoni Fernandes (2014, p. 71), o estado do conhecimento se refere a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Assim, torna-se possível tomar conhecimento do que está sendo pesquisado bem como das abordagens que tem sido utilizada por cada área ou temática. Portanto, complementam Pricila Kohls-Santos e Marília Costa Morosini (2021, p. 125), trata-se de “[...] uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, constituindo-se uma maneira de encontrar

¹¹ Do original: “formas de saber y de poder legitimadas como civilizadas” (Gramaglia, 2018, p. 104).

¹² Do original “episteme moderna que constituyó América latina” (*ibidem*).

perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa”.

No caso da presente pesquisa, o estado do conhecimento foi mapeado a partir de quatro bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico. Inicialmente foram escolhidas apenas as três primeiras bases, contudo, devido à pequena quantidade de material localizado, estendemos as buscas também ao Google Acadêmico.

Para fazer o levantamento, utilizamos o descritor primário “educação patrimonial”, em cruzamento (AND) com os descritores secundários “decolonial” OR “descolonial” OR “decolonialidade”. As buscas visaram localizar produções em língua portuguesa, publicadas entre 1998 e 2023 – período que abarca, respectivamente, o ano de fundação do Projeto M/C e a data de realização da pesquisa.

Os dados encontrados foram inicialmente organizados em tabelas. Nestas, observa-se que a primeira coluna é reservada aos descritores e termos de busca, a segunda coluna ao número geral de produções recuperadas, a terceira coluna ao quantitativo de produções em que os descritores estão em cruzamento. Ao final, a última coluna das tabelas apresenta o número de produções selecionadas para a pesquisa.

Isto posto, iniciamos com a BDTD, base de dados em que foi encontrado um número significativo de trabalhos com o descritor “Educação Patrimonial”, como também com os termos Decolonial OR Descolonial OR Decolonialidade, indicando, à primeira vista, que se trata de assuntos em discussão no meio acadêmico. No entanto, o cruzamento resultou em um número pouco expressivo de produções que atendem às especificidades do nosso tema de pesquisa, como se verifica na tabela a seguir:

Tabela 1 - Estado do conhecimento - buscas na BDTD

DESCRITORES	PRODUÇÕES RECUPERADAS	COM OS DOIS DESCRITORES	PRODUÇÕES SELECIONADAS
Educação Patrimonial	304		
Decolonial/ Descolonial/ Decolonialidade	991	4	4

Fonte: dados da pesquisa¹³

Após o cruzamento dos descritores, o número de produções caiu drasticamente para quatro trabalhos, sendo três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Isso sinaliza para a necessidade de ampliação da discussão sobre o tema, em especial nos programas de pós-

¹³ Os dados que aqui se apresentam foram obtidos por levantamentos realizados em abril de 2023.

graduação em Educação, pois, como se trata de uma discussão emergente na área, as referências sobre Educação Patrimonial Decolonial não são muitas. Se, por um lado, tal situação se traduz em dificuldade para localizar material necessário à pesquisa, por outro, indica certo ineditismo do estudo aqui proposto, o que torna a pesquisa ainda mais desafiante.

Procedeu-se então, a seleção dos materiais que fizeram parte do *corpus* de análise. Para isso, fizemos a leitura dos resumos dos quatro trabalhos indicados na terceira coluna da tabela 1, adotando como critério central as possíveis contribuições do material para a pesquisa em desenvolvimento. Como os quatro textos atenderam ao critério em questão, passamos então à sua leitura na íntegra, o que se deu após organizá-los no inventário que se apresenta no quadro que segue.

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas na BDTD

	AUTORIA E TÍTULO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	ANO DA DEFESA
DISSERTAÇÕES	MOURA, Carla de. As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional.	PPG em Ensino, Filosofia e História das Ciências. UFBA	2018
	NEPOMUCENO, Sabrina Barros. O ensino de história vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial.	PPG em Ensino de História. UFCE	2021
	PEGUIN, Renata Cordeiro. Cemitério dos heróis: conflitos entre o patrimônio cultural, apropriações e a educação patrimonial.	PPG em Estudos Culturais. UFMS	2023
TESE	SOSTER, Sandra Schmitt. Gestão do Patrimônio Cultural Brasileiro: participação cidadã em políticas, processos e tecnologias.	PPG em Arquitetura e Urbanismo. USP	2022

Fonte: dados da pesquisa

O primeiro trabalho selecionado é uma dissertação, que foi defendida no Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), por Carla de Moura, no ano de 2018. Intitulado “As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional”, o trabalho tem por objetivo analisar as possibilidades de um ensino de história que seja situado, decolonial e interseccional a partir das histórias de vida de três mulheres negras da Comunidade da vila Maria da Conceição, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

A pesquisa destaca a importância de se trabalhar com as histórias e memórias locais para construir um ensino de história mais crítico, plural e que considere as experiências das mulheres negras na história brasileira, o que faz abordando as interseções de gênero, raça, classe e outros marcadores sociais da diferença (Moura, 2018).

Assim, a autora enfatiza que a valorização das histórias e memórias locais é fundamental para uma educação histórica-situada, que considere as particularidades culturais e sociais de cada região e comunidade. Além disso, o trabalho com memórias e histórias locais pode contribuir para uma educação mais inclusiva, interseccional e decolonial, ao permitir que as vozes e perspectivas dos grupos marginalizados sejam ouvidas e valorizadas.

Para chegar a tais conclusões, Moura (2018) recorreu a pesquisa de campo, observações e análise de documentos e materiais históricos, sendo que na primeira foram realizadas entrevistas.

A técnica de entrevistas empregada pela pesquisadora merece destaque como uma forma importante para se obter perspectivas diversas e contextualizadas sobre eventos históricos e sociais, especialmente quando se trata de histórias e memórias locais. Esse procedimento, concede a necessária atenção para a audição das pessoas que não são frequentemente ouvidas ou representadas nas narrativas dominantes, e pode ajudar a desafiar estereótipos e preconceitos.

Ao valorizar as experiências e perspectivas de grupos subalternizados, a pesquisa contribui para a construção de uma narrativa histórica mais plural e diversa, que reconhece e incorpora a perspectiva das comunidades envolvidas na construção de um patrimônio que lhes diz respeito diretamente.

A segunda produção é também uma dissertação de mestrado, que foi defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por Sabrina Barros Nepomuceno. Intitulado “O ensino de história vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial”, o trabalho se volta às possibilidades do ensino da história a partir da inserção da feira livre como um espaço pedagógico.

Tendo como objetivo analisar a experiência de inventários participativos realizados em feiras livres na cidade de São Luís do Maranhão, Brasil, como prática de educação patrimonial decolonial, a pesquisa destaca a importância da valorização do patrimônio cultural imaterial presente nas feiras livres e a possibilidade de utilização desse espaço para a prática de um ensino de história mais crítico e contextualizado.

Nesse sentido, a autora argumenta que a educação patrimonial tradicional muitas vezes reproduz relações de poder hierárquicas e coloniais, negligenciando a participação das comunidades locais na construção do conhecimento sobre seu próprio patrimônio. Por isso, a abordagem decolonial se mostra tão oportuna, posto que remete à valorização dos saberes e

práticas das comunidades e à construção conjunta do conhecimento sobre o patrimônio (Nepomuceno, 2021).

Os inventários participativos realizados nas feiras livres consistiram em uma série de atividades colaborativas entre a pesquisadora e os feirantes, que visavam identificar e registrar os saberes, práticas e objetos patrimoniais presentes nas feiras. Nepomuceno (2021) conclui que essa abordagem participativa e colaborativa permitiu a valorização dos saberes e práticas locais, assim como a construção de uma narrativa histórica mais plural e diversa, que está em diálogo com a perspectiva das comunidades envolvidas.

Dessa forma, a dissertação de Nepomuceno (2021) contribui para o debate sobre a descolonização da educação patrimonial e destaca a importância da valorização dos saberes e práticas locais na construção do conhecimento histórico.

O terceiro trabalho selecionado, de autoria de Renata Cordeiro Peguin, é a dissertação de mestrado “Cemitério dos Heróis: conflitos entre patrimônio cultural, apropriações e a educação patrimonial”, defendida em 2023 no Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais de Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Nele, estão em discussão monumentos e memoriais em homenagem aos mortos da Guerra do Contestado (1912-1916), um conflito armado que ocorreu na região Sul do Brasil. A pesquisa analisa a relação entre a memória, a história e a política na construção desses monumentos, bem como a maneira como a representação desses eventos históricos pode ser influenciada por questões de poder e identidade.

Peguin (2023, p. 03) parte dos “conflitos e tensões da herança moderno-colonial existentes na história e nas práticas de preservação patrimoniais brasileira”, para propor em sua pesquisa, a análise das formas de reconhecimento, apropriação e ressignificação do patrimônio Cemitério dos Heróis, situado em Jardim, Mato Grosso do Sul, por parte dos atores locais.

O percurso metodológico feito pela autora envolveu um exercício de interpretação das diferentes linguagens e apropriações sobre o citado cemitério. Para tanto, recorrendo a um referencial teórico-metodológico advindo da educação patrimonial decolonial, Peguin (*idem*) analisou atas oficiais acerca do tombamento, fez entrevistas com representantes do poder público e aplicou um questionário semiestruturado a membros da comunidade local com ênfase em professores da rede estadual do município. Os resultados demonstraram que o fato de a patrimonialização daquele espaço ter reproduzido o modelo epistêmico eurocêntrico, o processo resultou na perda de um sentimento de pertencimento em relação ao local, razão pela qual, hoje, ainda que reconhecendo sua importância histórica, o Cemitério dos Heróis não é apropriado e ressignificado pela comunidade. Desta constatação, vem a conclusão de que o

simples reconhecimento de que o local tem valor histórico não é suficiente para preservar um patrimônio, já que este não se esgota em sua materialidade. Nesse sentido, uma abordagem Educação Patrimonial decolonial seria conveniente, posto de capaz de contribuir para que a comunidade se reconecte à história do local, estabelecendo um patrimônio que faz sentido a ela.

A quarta e última produção é uma tese de doutorado que foi defendida em 2022 por Sandra Shimitt Soster, no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP). Intitulada “Gestão do Patrimônio Cultural Brasileiro: participação cidadã em políticas, processos e tecnologias”, a tese aborda a questão da gestão do patrimônio cultural no Brasil e o papel da participação cidadã na construção de políticas públicas que visam a preservação desse patrimônio. Trata-se de um estudo de caso sobre o projeto “Museus Virtuais do Rio Grande do Sul”, que utilizou tecnologias digitais para disponibilizar informações sobre o patrimônio cultural do estado em plataformas *online*.

A partir dessa experiência, Soster (2022), considera o envolvimento de diferentes atores sociais, a importância da colaboração entre os setores públicos e privados e o uso das tecnologias de informação e comunicação. De acordo com a pesquisadora, a participação cidadã pode ser incentivada e efetiva na gestão do patrimônio cultural por meio de um conjunto de ações que envolvem a criação de canais de comunicação, investimento em capacitação e educação, promoção de parcerias, uso de tecnologias de informação e comunicação, realização de audiências e consultas públicas, entre outras medidas. É fundamental que haja um esforço conjunto entre os diferentes atores envolvidos para promover a valorização do patrimônio cultural e sua preservação para as futuras gerações.

Em primeiro lugar, a autora destaca a importância da participação cidadã na gestão do patrimônio cultural, reconhecendo a diversidade de saberes e práticas presentes nas comunidades locais. Essa abordagem está alinhada com a proposta de uma educação patrimonial decolonial, que busca a valorização dos saberes e práticas das comunidades e a construção conjunta do conhecimento sobre o patrimônio (Soster, 2022).

Além disso, a autora apresenta uma análise crítica das políticas públicas de patrimônio cultural no Brasil, apontando para a necessidade de superar uma abordagem colonizadora que muitas vezes desconsidera a diversidade cultural e a participação cidadã na gestão do patrimônio. Essa análise contribui para a reflexão sobre os desafios enfrentados pela educação patrimonial decolonial no contexto brasileiro, evidenciando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva sobre as políticas públicas de patrimônio cultural (Soster, 2022).

Entendemos que a tese em questão apresenta uma importante contribuição à educação patrimonial decolonial ao propor uma abordagem crítica e reflexiva sobre a gestão do

patrimônio cultural, reconhecendo a importância da participação cidadã, da diversidade cultural e da utilização consciente das tecnologias digitais.

Embora esses quatro trabalhos acadêmicos tenham sido defendidos em Programas de Pós-graduação de áreas distintas (dois em Ensino de História, um em Estudos Culturais e um em Arquitetura e Urbanismo) eles apresentam pontos convergentes em relação à reflexão sobre a educação e a gestão do patrimônio cultural no Brasil. Em geral, eles destacam a necessidade de uma abordagem decolonial e participativa da história local, que envolva a comunidade e valorize as perspectivas e saberes populares.

Além disso, esses textos enfatizam a importância de uma abordagem interseccional que considere as diversas formas de opressão e desigualdade presentes na sociedade brasileira, incluindo as questões de gênero, raça/etnia, classe, sexualidade e outras formas de diferença. Eles também destacam a importância da diversidade cultural e da preservação da memória dos povos originários e das comunidades tradicionais na gestão do patrimônio cultural.

Outro ponto convergente é a crítica à abordagem tradicional e eurocêntrica do ensino de história no Brasil, que muitas vezes desconsidera as perspectivas locais e populares e reproduz estereótipos e preconceitos. Os textos analisados propõem uma abordagem crítica e reflexiva, que incentive a participação de todos na construção do conhecimento histórico e na valorização do patrimônio cultural. Também nesse sentido, os trabalhos ressaltam a importância da participação cidadã na gestão do patrimônio cultural brasileiro, por meio de políticas, processos e tecnologias que permitam a inclusão de diferentes grupos sociais e a preservação da diversidade cultural.

Embora apresentem pontos convergentes em relação a reflexões sobre o ensino de história e a gestão do patrimônio cultural no Brasil, também existem aspectos distintos a serem observados. Enquanto o texto "O ensino de história vai à feira", destaca a importância da educação patrimonial como uma ferramenta para a construção de uma história mais crítica e reflexiva, o trabalho "Gestão do patrimônio cultural brasileiro" enfatiza a importância da participação cidadã na gestão do patrimônio cultural por meio de políticas, processos e tecnologias.

Além disso, o texto "As Marias da Conceição" propõe uma abordagem mais situada e interseccional do ensino de história que considere as diferentes formas de opressão e desigualdade presentes na sociedade brasileira, enquanto o trabalho "Cemitério dos Heróis" se concentra na preservação da memória dos heróis nacionais.

Essas diferenças, que mostram a riqueza de possibilidades da Educação patrimonial decolonial, podem ser compreendidas como abordagens distintas e complementares para a

reflexão sobre a educação histórica e a gestão do patrimônio cultural no Brasil, que podem ser aplicadas em diferentes contextos e situações.

Em relação à nossa pesquisa e após apreciação das três dissertações e da tese até aqui mencionadas, notamos, em primeiro plano, que, ainda que estes trabalhos falem da necessidade de promoção de ações de Educação Patrimonial em perspectiva decolonial também no ambiente escolar, nenhum deles foi desenvolvido em programas de pós-graduação em Educação – o que reforça nosso entendimento de que a área da Educação ainda tem um espaço a ocupar (e uma contribuição a dar) em relação à discussão da temática.

Partimos, na sequência, para a segunda base de dados, onde esperávamos encontrar artigos científicos publicados em revistas bem-posicionadas no sistema Qualis Periódicos¹⁴: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Os resultados das buscas são os que seguem:

Tabela 2 - Estado do conhecimento - buscas na SciELO

DESCRITORES	PRODUÇÕES RECUPERADAS	COM OS DOIS DESCRITORES	PRODUÇÕES SELECIONADAS
Educação Patrimonial	27		
Decolonial/ Descolonial/ Decolonialidade	29	0	0

Fonte: dados da pesquisa¹⁵

Como se pode ver na tabela 2, foram localizadas 27 produções atendendo ao descritor “Educação Patrimonial” e outras 29 atendendo aos descritores Decolonial OR Descolonial OR Decolonialidade, contudo, não foi encontrado um único artigo em que estivessem presentes os descritores em cruzamento (AND).

Partimos, então, para a terceira base de dados, o Portal de Periódicos da CAPES, que nos trouxe os resultados a seguir apresentados:

Tabela 3 - Estado do conhecimento - buscas no Portal de Periódicos CAPES

DESCRITORES	PRODUÇÕES RECUPERADAS	COM OS DOIS DESCRITORES	PRODUÇÕES SELECIONADAS
Educação Patrimonial	528		
Decolonial/ Descolonial/ Decolonialidade	8656	1	1

Fonte: dados da pesquisa¹⁶

¹⁴ O Qualis Periódicos é uma das ferramentas utilizadas pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

¹⁵ Dados obtidos por levantamentos realizados em abril de 2023.

¹⁶ Dados obtidos por levantamentos realizados em abril de 2023.

Nota-se que no Portal de periódicos da CAPES já estão presentes, em número muito mais significativo, artigos com os descritores “Educação Patrimonial” e também com Decolonial OR Descolonial OR Decolonialidade. A nosso ver, isso se deve ao fato de que este é um indexador um pouco mais acessível às revistas do que a SciELO.

Em contrapartida, ao estabelecer o cruzamento entre o descritor primário e os secundários, o resultado encontrado foi ínfimo. Localizamos um único artigo, o que aponta, mais uma vez, para a necessidade de avanço nas pesquisas sobre tal tema e/ou de abertura dos periódicos para tal discussão.

De autoria dos pesquisadores Sandro Guimarães de Salles, Saulo Ferreira Feitosa e Rosane Freire Lacerda, o artigo "Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial" é uma publicação de 2019 da revista Roteiro, da UNOESC. Nele, os autores explicitam a necessidade de uma abordagem decolonial na educação patrimonial, especialmente quando se trata do patrimônio cultural dos povos indígenas; o que fazem destacando que a concepção de patrimônio cultural foi por longa data fortemente influenciada por uma visão eurocêntrica, que muitas vezes não considera a riqueza e diversidade das culturas indígenas. Além disso, as práticas de patrimonialização muitas vezes reforçam estereótipos e hierarquias coloniais.

Tal como tínhamos discutido na seção 1.1, também no artigo em questão é chamada a atenção do leitor para as transformações sofridas nas últimas décadas pela noção de patrimônio cultural. Essas transformações – que não se deram apenas no Brasil, podendo ser vistas em vários países no mesmo período – foram efeito não de trabalho acadêmico em isolado, mas de uma articulação da academia com lutas empreendidas por populações tradicionais e da firme ação de movimentos sociais. Chegou-se, assim, ao aparato normativo a partir do qual deveriam ser elaboradas as atuais políticas públicas de registro, proteção e divulgação de patrimônios culturais (Salles; Feitosa; Lacerda, 2019). Isso, entretanto, nem sempre ocorre. Como destacam os autores, ainda que a CF/1988 tenha estabelecido em seu artigo 231 o reconhecimento dos povos originários com “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”, determinando que é dever da União Federal “proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988), referido patrimônio continuou sendo dilapidado a olhos vistos – mesmo que já reconhecido formalmente (Salles; Feitosa; Lacerda, 2019).

Desse modo, advertem os autores

[...] as políticas do Estado brasileiro destinadas à proteção dos patrimônios deveriam respeitar essa determinação constitucional, assumindo a perspectiva da interculturalidade crítica, devendo sempre fazê-las a partir do

estabelecimento do diálogo intercultural, por meio de consultas às comunidades e aos povos destinatários. [...]. Na prática, significaria reconhecer que a salvaguarda dos patrimônios é exclusiva dos povos e comunidades que os detêm, sendo estes seus verdadeiros detentores, não podendo jamais aqueles serem usurpados pelo Estado e muito menos reduzidos a uma categoria abstrata de patrimônio nacional, mesmo porque, em geral, os povos originários possuem mais de uma nacionalidade (Salles; Feitosa; Lacerda, 2019, p. 14).

Reforçando que a discussão é do campo da educação patrimonial, os autores recorrem a Carlos Rodrigues Brandão, que nos ajuda a compreender que a educação está longe de se restringir aos espaços escolares. Assim, ponderam que “[...] as ações em torno do patrimônio cultural já contemplariam, de certo modo, uma dimensão educativa” (Salles; Feitosa; Lacerda, 2019, p. 8). Tais ações, que inicialmente se deram no interior dos museus, mais recentemente passaram a ser vistas também nos fazeres da Arqueologia, com o envolvimento direto das comunidades locais¹⁷.

De acordo com os autores, “A educação patrimonial é uma aliada fundamental na busca pela decolonialidade das relações culturais” (*idem*, p. 2019), daí a importância de incluir as perspectivas e experiências dos povos indígenas na valorização e preservação do seu próprio patrimônio cultural, e de promover uma educação patrimonial mais inclusiva e participativa. Para isso, é necessário superar os desafios enfrentados na implementação de uma abordagem decolonial na educação patrimonial, como a falta de recursos e apoio institucional, a resistência de grupos conservadores e a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a ancestralidade dos povos indígenas.

No Brasil, a cultura indígena é reconhecida como parte do patrimônio cultural nacional e, desde 2020, é protegida pelo Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. No entanto, dizem os autores, ainda falta analisar essa presença indígena nas políticas patrimoniais. Assim, o objetivo do trabalho em questão foi contribuir para essa análise por meio de uma reflexão crítica da legislação e das políticas públicas articulando patrimônio e educação patrimonial.

Em conclusão, o artigo sinaliza que o acesso dos indígenas às essas políticas está atrelado ao investimento em uma relação que seja realmente dialógica, o que depende da promoção de mudanças nas formas de pensar e nos métodos utilizados para considerar as relações entre diferentes grupos étnico-raciais (Salles; Feitosa; Lacerda, 2019).

A dificuldade para localizar em bases de dados artigos científicos nos quais os descritores apareçam em cruzamento nos fez recorrer a uma última base, que anteriormente não estava prevista: o Google Acadêmico. Trata-se de uma base de dados que exige um pouco mais

¹⁷ O que se observa de modo especial na Arqueologia decolonial (Márques, 2023).

do pesquisador no processo de triagem uma vez que, dela, resultam produções textuais de diferentes formatos, como livros, teses, dissertações, trabalhos publicados em anais de eventos etc. Utilizando os filtros “páginas em português” e “artigos de revisão”, obtivemos 43 textos referentes ao primeiro descritor, 128 referentes ao segundo, e nenhum que atendesse ao cruzamento. Optamos, então, pela retirada do critério “artigos de revisão”, o que resultou no quantitativo que segue:

Tabela 4 - Estado do conhecimento - buscas no Google Acadêmico

DESCRIPTORES	PRODUÇÕES RECUPERADAS	COM OS DOIS DESCRIPTORES	ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS	PRODUÇÕES SELECIONADAS
Educação Patrimonial	15200			
Decolonial/ Descolonial/ Decolonialidade	21700	505	71	03

Fonte: dados da pesquisa¹⁸

Devido à grande quantidade de trabalhos resultantes (505), fizemos duas triagens do material. Primeiro excluimos tudo o que não correspondia a artigo publicado em periódico (teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização, publicações em anais de eventos e artigos postados em plataformas de compartilhamento como Academia.edu). Do total, resultaram 71 produções. Na sequência, lemos os resumos das produções restantes, a fim de localizar maior possibilidade de convergência com a nossa pesquisa. Deste processo resultaram três artigos, que se encontram arrolados no quadro que segue:

Quadro 2 - Artigos selecionados na base de dados Google Acadêmico

AUTORIA E TÍTULO	PERIÓDICO	ANO DE PUBLICAÇÃO
SABA, Ana Gabriela. Mapas afetivos no caminho decolonial da educação no Rolé da Penha.	Sillogés	2022
GELLER JUNIOR, Lúcio. Maria é Conceição: descolonizando a educação patrimonial na escola.	Ofícios de Clio	2019
TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal.	Sillogés	2018

Fonte: dados da pesquisa

¹⁸ Dados obtidos por levantamentos realizados em maio de 2023.

No artigo publicado em 2022 na revista *Sillogés*, com o título “Mapas afetivos no caminho decolonial da educação no Rolé da Penha”, Ana Gabriela Saba apresenta parte de sua pesquisa doutoral envolvendo a experiência de um projeto escolar de Educação Patrimonial no Ensino de História, o citado Rolé na Penha. O projeto em questão foi elaborado coletivamente pelo professor de História e seus alunos, a partir das histórias, memórias e saberes que emergiram na realização de mapas afetivos envolvendo referências culturais da região da Penha, antigo bairro da cidade do Rio de Janeiro, onde está situada a Vila Cruzeiro, que é uma das favelas do complexo da Penha. Assim, a autora discute a experiência de criação de mapas afetivos como uma prática pedagógica decolonial.

Para sustentar a ideia de que a construção desses mapas afetivos pode ser uma forma de explorar e ressignificar o espaço urbano, recuperando e valorizando saberes e práticas locais que muitas vezes são esquecidos ou negligenciados, a pesquisa se ampara nas epistemologias do Sul e na pedagogia crítica em perspectiva decolonial. Assim, a pesquisadora parte do princípio da ressignificação das aulas de história por práticas educativas dialógicas, como explicita no trecho a seguir:

O acúmulo de experiências confrontadoras e angustiantes, trazidas pela prática pedagógica, fizeram o professor repensar suas possibilidades docentes e chegar à conclusão de que não conhecia seus alunos. Logo, o primeiro passo, seria buscar conhecer a realidade do lugar em que trabalha e os alunos com quem convivia dia após dia (Saba, 2022, p. 9).

Como visto, a perspectiva decolonial sustenta o projeto escolar a que se refere o artigo, e pelo qual pretende-se promover a reflexão crítica sobre as dinâmicas socioespaciais da região da Penha e incentivar a participação ativa dos moradores na transformação do espaço urbano.

O texto apresenta exemplos práticos de como os mapas afetivos foram utilizados na construção de uma educação patrimonial decolonial e participativa, destacando a importância do diálogo intercultural e do respeito.

O segundo trabalho selecionado, de autoria de Lúcio Geller Junior, foi publicado em 2019 no periódico *Ofícios de Clio*. Intitulado “Maria é Conceição: decolonizando a educação Patrimonial na escola”, o artigo trata da necessidade de decolonizar a educação patrimonial no contexto escolar, propondo uma abordagem que considere as práticas culturais e as memórias dos sujeitos envolvidos.

O artigo tem como objetivo analisar uma prática educativa realizada no ano de 2018, como parte das atividades do Estágio de Docência do curso de Licenciatura em História. Esta prática se deu em uma escola pública de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, situada na Vila Maria

da Conceição, e consistiu em “observar e discutir as mudanças e permanências no espaço-tempo da Vila Maria da Conceição e as noções de documento/monumento e de fontes para a História, que possibilitam construir narrativas sobre o passado” (Geller Junior, 2019, p. 67).

A vila em questão, inicialmente conhecida como Vila Maria Degolada, tem sua identidade fortemente marcada pela religiosidade, o que se percebe na análise de seu mito fundador. Maria, como era chamada Maria Francelina Trens, era uma jovem imigrante alemã que foi degolada em 1899, aos 21 anos, por um soldado da Brigada Militar com quem viva maritalmente. Chocados com o crime, alguns populares ergueram uma pequena gruta em sua homenagem, ao pé da figueira onde seu corpo foi encontrado. Aos poucos, o ponto virou lugar de peregrinação, atribuindo-se à Maria diversas graças e resultando, entre os anos 40 e 50, em um povoamento. Mas além deste elemento religioso que está nas raízes da fundação da vila, há também a presença da música, seja a mistura de samba e funk que circula entre os mais jovens, seja o samba de raiz afro gaúcha que agrada mais às gerações mais velhas.

A ação educativa analisada por Geller Júnior (2019) partiu, então, de um trabalho de reconhecimento destes elementos da identidade da vila – da qual era proveniente a maior parte dos alunos da escola. Cabe observar, nesse sentido, que não se tratou de uma ação isolada, posto que entre 2012 e 2014 a mesma escola abrigou um projeto de educação patrimonial feito por uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS).

O artigo, contribui para a discussão da educação patrimonial decolonial ao propor uma abordagem que considere a diversidade cultural e as relações de poder presentes na sociedade, valorizando as experiências e saberes dos sujeitos envolvidos e incentivando o diálogo intercultural.

Já no artigo de Átila Bezerra Tolentino, publicado em 2018 e intitulado “Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal”, o autor, que é uma das principais referências da área no Brasil, discute a necessidade de uma abordagem decolonial na educação patrimonial, que considere as perspectivas e experiências dos povos originários e afrodescendentes na preservação e valorização do patrimônio cultural brasileiro, ou seja, pautada na decolonialidade. Alinhado com outros/as autores/as que comungam do horizonte das epistemologias do Sul, o pesquisador argumenta que as práticas de patrimonialização federal muitas vezes reforçam estereótipos e hierarquias, reproduzindo “os processos de dominação do saber-poder sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos sociais não hegemônicos” (Tolentino, 2018, p.41). Assim, propõe uma reflexão crítica

sobre a forma como o patrimônio cultural é construído e transmitido, levando em consideração as relações de poder presentes nesse processo.

O texto também aborda os desafios enfrentados na implementação de uma abordagem decolonial na educação patrimonial, o que transparece até mesmo na concepção de educação patrimonial presente no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), onde, “[...] ao mesmo tempo em que propostas progressistas alinhadas a uma Educação Patrimonial crítica e emancipadora são capitaneadas e impulsionadas”, outros tipos de ações, “conservadoras e retrogradadas são empreendidas, demonstrando as idiossincrasias da instituição” (idem, p. 57).

Uma situação que ilustra o comentado se deu no início de 2018, quando

[...] o IPHAN colocou para consulta pública a proposta que visa instituir a Política de Patrimônio Cultural Material. Sem ater-se a todo o seu conteúdo - que realmente merece uma análise com a criticidade necessária, e limitando-se apenas ao campo da Educação Patrimonial, destaco que a proposta não recepciona os documentos institucionais do próprio IPHAN, como a publicação Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos, e a Portaria IPHAN nº 137/2016, que regulamenta a matéria. Tão-pouco considera o resultado de todas as instâncias de debate com sociedade civil sobre o tema, promovidas pela Ceduc. A concepção de Educação Patrimonial presente na referida proposta configura-se meramente informativa e instrutivista, na acepção da falácia de que simplesmente é preciso conhecer para preservar (*ibidem*).

Os textos de Tolentino (2018), Geller Junior (2019) e Saba (2022) tratam de temas distintos, mas trazem alguns aspectos em comum. Pensamos que o mais importante deles é o fato de todos terem como foco a necessidade de uma abordagem decolonial na educação, especialmente no que se refere à valorização e preservação do patrimônio cultural brasileiro. Os autores defendem a importância de considerar as perspectivas e experiências dos povos originários e afrodescendentes na construção e transmissão do conhecimento sobre o patrimônio cultural; também apontam para a necessidade de reflexão crítica sobre as práticas de patrimonialização, que muitas vezes reforçam estereótipos e hierarquias coloniais e assim, apresentam exemplos concretos de iniciativas e práticas que buscam uma abordagem decolonial na educação patrimonial.

Cada texto tem um enfoque específico e uma abordagem diferente para a questão da educação patrimonial decolonial. Enquanto "Mapas afetivos no caminho decolonial da educação no Rolé da Penha" nos conta sobre uma abordagem lúdica e afetiva para envolver estudantes e comunidade no processo de apropriação de suas referências e valorização do patrimônio, "Maria é Conceição: descolonizando a educação patrimonial na escola" foca em

como a educação patrimonial pode ser trabalhada na discussão de conceitos importantes para a disciplina de História (como patrimônio, memória, identidade), e "Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal" inclui no debate as práticas de patrimonialização dos órgãos governamentais federais.

Nesse sentido, observamos que as obras se complementam na medida em que apresentam aspectos diferentes em relação à gestão e à educação patrimonial. "Mapas Afetivos [...]" destaca a importância do envolvimento da comunidade e da sociedade civil, "Educação Patrimonial Decolonial [...]" chama a atenção para a falta de recursos e apoio institucional para uma abordagem decolonial na educação patrimonial.

Ainda neste viés, é importante ressaltar que, muitas práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da escola, não utilizam a nomenclatura "Educação Patrimonial" ou usam outros termos para nomear suas ações como: Educação para o Patrimônio ou Educação para o decolonial, que a depender da perspectiva teórica, pode tratar o enfrentamento ao colonial como: Anticolonial, Pós-colonial e Epistemologias do Sul.

Aproximando dos nossos interesses de pesquisa os oito trabalhos selecionados (três dissertações de mestrado, uma tese de doutorado e quatro artigos publicados em periódicos), conseguimos extrair dois eixos de reflexão: 1) Concepção de educação patrimonial decolonial (EPD); 2) lugares e princípios da educação patrimonial decolonial (EPD).

Sobre o primeiro eixo, cabe observar que nem todos os textos abordaram diretamente a EPD, e mesmo os que o fizeram, nem sempre incluíram uma concepção elaborada. Considerando apenas aqueles em que identificamos um esforço de construção conceitual, apresentamos o quadro que segue:

Quadro 3 - concepções de EPD nos trabalhos selecionados

	TRABALHO SELECIONADO	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL (EPD)
DISSERTAÇÕES	NEPOMUCENO, Sabrina B. O ensino de história vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial. 2021	Processo educativo em que se “[...] desfaz uma conduta hegemônica de construção dos saberes históricos valorizando os saberes locais seja no ensino de história ou nas demais relações sociais estabelecidas entre o patrimônio e a comunidade que o elege” (p. 67).
	PEGUIN, Renata C. Cemitério dos heróis: conflitos entre o patrimônio cultural, apropriações e a educação patrimonial, 2023	“[...] indicativo de transformação de mentes e cidadãos capazes de reconhecer seu lugar de fala, seus privilégios e que enfim, possam ouvir e auxiliar na luta da maioria em números, que são minorias, em oportunidades. Promovendo, portanto, uma apropriação dessacralizada desses espaços, por compreender, que o campo patrimonial foi constituído no colonialismo, com uma visão eurocentrada, muitas vezes, elitista” (p. 134).

TESES	SOSTER, Sandra Schmitt. Gestão do Patrimônio Cultural Brasileiro: participação cidadã em políticas, processos e tecnologias, 2022.	“[...] engloba ações da nova visão de Educação Patrimonial, que assume a necessidade de diálogo entre saberes técnico e popular ao longo dos processos do patrimônio cultural. Tal abordagem pautada na participação, depende fortemente da abertura de órgãos de preservação à escuta ativa dos grupos que compõem o recorte geográfico de sua atuação” (p. 28).
ARTIGOS	SABA, Ana Gabriela. Mapas afetivos no caminho decolonial da educação no Rolé da Penha, 2022.	É um “[...] campo emergente permeado de conflitos (SCIFONI, 2017) [...]” (p. 366). “A insurgência do pensamento decolonial, para se lidar com os patrimônios culturais e as práticas educativas a eles relacionadas, ocorre na luta contra a desigualdade social, na validação de outras epistemologias e no reconhecimento de múltiplos saberes” (p. 369)
	SALLES, Sandro G. de; FEITOSA, Saulo F.; LACERDA, Rosane F. Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial, 2019.	“[...] é uma aliada fundamental na busca pela decolonialidade das relações culturais. Contudo, para que possa cumprir essa tarefa, requer mudanças metodológicas e novas formulações teóricas que contemplem as relações interétnicas e o exercício intepistemico, tendo em vista o princípio da incompletude de todas as culturas e as possibilidades de reciprocidade e complementaridade entre elas” (p.15).
	TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal, 2018	“[...] admite que o colonialismo se perpetuou [...], o que torna necessário contestar e romper com os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados” (p. 56)

Fonte: dados da pesquisa

Os(as) autores(as) alinhados(as) com este paradigma comungam do entendimento de que a EPD não se define pelos lugares em que pode ser realizada (seja a escola, o museu, as ruas da cidade, a casa de cada estudante...), mas sim pela valorização dos saberes locais, pela ênfase na participação, enfim, por uma postura crítica diante das formas hegemônicas de produção e circulação do conhecimento. Trata-se, assim, da incorporação, na educação patrimonial, de determinados princípios, que são definidos por Peguin (2023) como: princípio da autonomia dos sujeitos, princípio da dialogicidade e princípio da participação.

Interessante observar os pontos de convergência entre tais princípios e elementos presentes na metodologia proposta pelo educador Paulo Freire, para quem

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação.

Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio (Freire, 1987, p.33).

Assim como destaca o renomado autor, existe a necessidade de que os oprimidos reconheçam claramente o opressor; do mesmo modo que a Educação Patrimonial Decolonial busca promover a conscientização sobre os processos coloniais, as relações de poder assimétricas e as formas de opressão presentes no contexto patrimonial. Isso envolve revelar as histórias e narrativas silenciadas, questionar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização e incentivar a participação ativa das comunidades oprimidas na preservação, interpretação e valorização de seu patrimônio cultural.

Da mesma forma, o postulado por Freire (1987) destaca a importância de uma ação engajada e organizada na luta por libertação, em vez de um mero ativismo superficial. A Educação Patrimonial Decolonial propõe um engajamento crítico e reflexivo, que vai além de simplesmente promover ações superficiais de preservação do patrimônio. Ela busca envolver as comunidades oprimidas em um diálogo crítico e libertador, que fomente a reflexão sobre sua própria história e cultura, desafiando assim as estruturas opressivas e construindo uma narrativa emancipatória.

Ao enfatizar a importância da reflexão e do diálogo crítico, Freire (*idem*) destaca a necessidade de todos e todas participarem ativamente na definição do conteúdo desse diálogo. De maneira similar, a Educação Patrimonial Decolonial busca promover uma abordagem horizontal e participativa, onde as comunidades exerçam o poder de decisão sobre como seu patrimônio cultural é interpretado, preservado e compartilhado.

Nesse sentido, o impetrado por Paulo Freire relaciona-se diretamente ao desenvolvimento da Educação Patrimonial Decolonial como também a proposta desta pesquisa que ambiciona analisar ações que ampliem o sentimento de pertencimento ao lugar de vivência, conforme a abordagem decolonial do Projeto Modernidade/ Colonialidade.

3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO DE PARACATU, MG: UM PERCURSO HISTÓRICO

No capítulo anterior apresentamos a Educação Patrimonial considerando aspectos históricos do seu surgimento, discorremos sobre a formação do Projeto Modernidade Colonialidade e sua abordagem decolonial, e, por fim, refletimos sobre o estado do conhecimento acerca da educação patrimonial na perspectiva decolonial.

Construída esta base teórica, dedicamos o segundo capítulo da dissertação à compreensão das relações do município de Paracatu, MG, com as políticas de patrimônio, o que se faz pertinente para que, no capítulo três, possamos analisar as ações de Educação Patrimonial desenvolvidas no período de 2016 a 2019 na Escola Municipal “José Palma”.

3.1 O Município de Paracatu e a construção de sua política de patrimônio cultural

Localizado na mesorregião noroeste do estado de Minas Gerais e distante 483 km da capital Belo Horizonte, o município de Paracatu – palavra originária do Tupi-Guarani que significa “Rio Bom” – faz divisa com o estado de Goiás (figura 1), e é ladeado pelo rio Paracatu, o mais caudaloso dos afluentes do Rio São Francisco.

Figura 1 - Localização geográfica do município de Paracatu, MG



Fonte: IBGE

De acordo com informações disponibilizadas no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN), o antigo povoado teria surgido entre 1690 e 1710, no ponto de convergência dos diversos caminhos que ligavam o litoral da Bahia, Pernambuco e Rio de

Janeiro às Minas Gerais e aos sertões do Brasil. Tais caminhos serviram de pouso para os tropeiros que levavam o ouro das cidades goianas para o litoral e, em período anterior, para os bandeirantes que saíam em busca de indígenas a serem capturados e escravizados. Foi assim que, entre 1602 e 1604, a bandeira de Nicolau Barreto passou pela região em busca de indígenas de etnias do tronco tupi, e que, na década de 70 daquele mesmo século, a bandeira de Lourenço Castanho Taques, conhecido pela alcunha de “o velho”, partiu de Araxá em expedição rumo ao noroeste mineiro, o que também o levou aos sertões de Paracatu (IPHAN, 2014).

Ainda que registros topográficos indiquem que o povoamento teria se iniciado no início do século XVIII, Mello (1979) observa que vestígios materiais apontam para a possibilidade de o início do povoamento ter se dado no final do XVII. De qualquer forma, há o consenso de que o desenvolvimento do Arraial de São Luíz e Sant’Anna das Minas de Paracatu teve relação direta com a descoberta de ouro feita por Felisberto Caldeira Brant e seus irmãos, fato este comunicado em 1744 ao então governador Gomes Freire de Andrada.

A descoberta do ouro em Paracatu aconteceu em um momento em que se esgotavam outras jazidas tanto de Minas quanto de Goiás. Assim, a “última grande descoberta aurífera das Minas Gerais”, ocorrida no Vale do Rio Paracatu (Pimentel, 1998), fez com que a extração do minério mais nobre e valioso, retirado em abundância dos depósitos aluviais locais, levasse o arraial a ganhar notoriedade. Isso atraiu muitas pessoas e contribuiu para seu rápido crescimento, ocasião em que recebeu o apelido de “Princesa do Sertão”.

Figura 2 - Visão parcial da Travessa dos Rochas com a Igreja Matriz ao fundo (década de 1950)



Fonte: acervo do Arquivo Público de Paracatu

Em 1798, por alvará de D. Maria, rainha de Portugal, o arraial foi elevado à Vila de Paracatu do Príncipe, pertencente à Comarca do Rio das Velhas, com sede em Sabará. E dada

sua importância na economia da Coroa, no final do ano seguinte, 1799, foi empossada a primeira Câmara Municipal, que impulsionou o desenvolvimento da região através de diversas edificações e benfeitorias públicas, como calçamento, construção de pontes, chafarizes etc. (IPHAN, 2014).

O Largo do Rosário, que se vê na figura abaixo, engloba as Praças Ademar Neiva e Getúlio Vargas sendo cortado pela Rua Goiás (importante rota dos tropeiros que direcionava as minas de Paracatu às minas de Goiás).

Figura 3 - Vista aérea do Largo do Rosário (década de 1960)



Fonte: acervo do Arquivo Público de Paracatu

Na segunda década do século XIX a mineração diminuiu drasticamente, levando Paracatu a viver um período de estagnação econômica que permaneceu por muito tempo. A decadência da vila, cujas elites, nas palavras de Mello (1979, p. 114), estavam acostumadas a “esbanjar luxo, sem maiores preocupações de produzir”, veio com o declínio da produção do ouro aluvial. A partir de então,

Os proprietários das lavras já não possuíam dinheiro para comprar novos escravos a fim de substituir os que iam morrendo. Viviam momento de pesar, de angústia. Haja vista as informações dadas pelos viajantes estrangeiros que percorreram o território nas primeiras décadas do século XIX. Aires de Casal chama Paracatu de “vila medíocre e famosa”. Uma antítese, mostrando nesta sintética frase a mesquinhez do presente (no período de 1814) em relação ao fausto do passado. No meio de tudo só restava a fama (Mello, 1979, p. 115).

Importante destacar que, apesar do declínio da produção de ouro aluvião, os garimpeiros ainda povoavam a região em busca de riqueza e exploravam de forma artesanal o chamado

Córrego Rico, um símbolo das atividades históricas do garimpo que percorre 5,5 quilômetros da área urbana de Paracatu.

Figura 4 - Garimpeiros no Córrego Rico - declínio da produção do ouro aluvião (década de 1930)



Fonte: acervo do Arquivo Público de Paracatu

Quando foi elevada a cidade em 1840, em meio a fortes disputas políticas sobre a demarcação das fronteiras entre os estados de Minas e Goiás, Paracatu já não se parecia com a outrora “Princesa do Sertão”. Mesmo sem a pujança antes vista, desenvolviam-se, no local, outras atividades econômicas, como criação de gado, como explicam Rodrigo Villa Verde e Francisco Fernandes (2010, p. 2).

Com a decadência da extração do ouro, Paracatu logo sofreu com a estagnação produtiva. O que a cidade conseguiu obter de mais importante em prol da extração de ouro em seu primeiro ciclo histórico, foram duas igrejas edificadas ainda no século XVIII e que atualmente integram o Patrimônio Histórico Nacional, por possuírem coleções de imagens sacras dos séculos XVIII e XIX. Graças à atividade agropecuária e à sua vida cultural no século XIX, Paracatu retomou seu crescimento econômico.

Na década de 1950, época da construção de Brasília, a nova capital Federal do Brasil, Paracatu teve novo impulso, beneficiando-se de sua localização geográfica por estar às margens da BR 040. A mudança da capital para o Planalto Central tinha por propósito promover o desenvolvimento do interior do Brasil (Villa Verde; Fernandes, 2010).

Figura 5 - Largo do Rosário (década de 1950)



Fonte: acervo do Arquivo Público de Paracatu

De forma poetizada, pontua Mello (1979, p. 40):

Até então Paracatu era uma espécie de oásis dentro do sertão mineiro. Uma testemunha silenciosa de séculos áureos perdido dentro da “extensa campina”. Paracatu foi criada sozinha num canto do sertão. E ela embalou uma vida de progresso financeiro, político e intelectual para depois... cair no saudosismo. Pois o fruto da ambição, uma vez maduro, tende a cair por terra. E Paracatu nasceu da ambição dos homens... nasceu sob a sombra do ouro para crescer na vida intelectual que haveria de immortalizar. Pois se fosse apenas o ouro, Paracatu já haveria caído no esquecimento total... E com a vinda de Brasília, Paracatu ressurgiu. Criou tecnológica e na agroindústria. Pouco depois o município voltou a chamar a atenção como um grande produtor de ouro. Era a chegada dos novos bandeirantes. Dos bandeirantes do século XX. E não encontramos mais a Paracatu sonolenta. Brasília fez com que ela acordasse. E denominaram-na até de “Trampolim de Brasília” e “Cartão de visita de Brasília”.

Consoante ao que relata a historiadora paracatuense Helen Ulhôa Pimentel, em texto publicado no site Paracatumemória¹⁹ (s/d), que “a modernidade chegou trazendo inúmeras transformações, que vão desde um incremento da economia, até uma mudança de mentalidade que inclui novos valores, nova arquitetura e novo estilo de vida”.

No avançar dos anos 70, Paracatu teve seu nome novamente inserido como evidência no cenário nacional, com economia em crescimento, baseada principalmente na exploração mineral cada vez mais e pelas produções de zinco, grãos, leite e derivados.

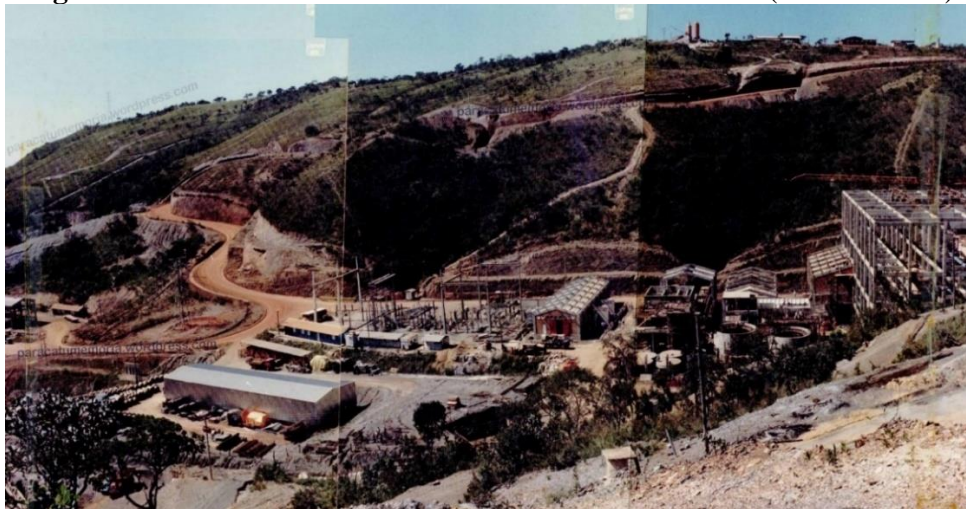
¹⁹ Disponível em: paracatumemoria.wordpress.com/Paracatu/nossa-historia

Este retorno e expansão da produção aurífera se tornaram possíveis devido à transição de exploração manual para exploração mecanizada. Como nos conta Luiz Henrique Gomes Silva (2014, p. 15),

pós um longo período de exploração manual, em que houve grande oscilação na quantidade da retirada de ouro, pois várias jazidas do minério se esgotaram, inclusive com o assoreamento do chamado “Córrego Rico” – local que até hoje é possível encontrar resquícios da exploração da época – no final do século XX, mais exatamente na década de 1980, ocorreu a vinda da transnacional Rio Tinto Brasil. Através da sucursal Rio Paracatu Mineração S.A., o grupo obtém a concessão de exploração do referido minério, por 20 anos, e começa a exploração no Morro do Ouro. Posteriormente, o grupo Canadense Kinross, através da união com a empresa de Eike Batista, TVX, adquire parte de exploração da Jazida e, somente em 2004, o grupo Kinross adquiriu o restante do capital da Rio Tinto para explorar, sozinha, a mina em Paracatu.

Assim, complementam Patrícia Soares Rezende e Gustavo Oliveira Silva (2014), as atividades de mineração promovidas na década de 80 pela companhia Rio Paracatu Minerações (RPM), que hoje leva o nome de Kinross²⁰, voltaram-se para as proximidades do perímetro urbano no ano de 1987, o que fez da cidade ponto de chegada de um intenso fluxo migratório.

Figura 6 - Planta da Mina Morro do Ouro em Paracatu/MG (maio de 1987)



Fonte: acervo do Arquivo Público de Paracatu

²⁰ Silva (2014, p. 15) explica que “o grupo Canadense Kinross, através da união com a empresa de Eike Batista, TVX, adquire parte de exploração da Jazida e, somente em 2004, o grupo Kinross adquiriu o restante do capital da Rio Tinto para explorar, sozinha, a mina em Paracatu. [...] de 2006 a 2008, a Kinross iniciou um projeto de expansão, com aquisição de novos maquinários, de maneira que aumentou – na mesma mina – três vezes a quantidade de minério extraído, do que hoje é conhecido como a maior mina de ouro a céu aberto do Brasil. [...]. Atualmente, a Kinross Gold Corporation S.A. é a quinta maior produtora de ouro do mundo e, no Brasil, somente a mina de Paracatu é responsável por 29% de todo o ouro extraído no país”.

Para que se possa compreender quão expressivo foi este processo, os autores argumentam que

Em 1940, a população era de 40.936 habitantes, sendo 5.368 no perímetro urbano e 35.568 pessoas no rural. No período de 1950/60 houve um decréscimo populacional, no qual o município contava com uma população de 29.912 habitantes, sendo 5.556 pessoas no urbano e 24.356 no rural [...]. Em 1970 o município apresentava uma população total de 36.821 habitantes, em 1980 tinha 49.014 habitantes, em 1991 somavam-se 62.774 habitantes, no ano de 2000 tinha uma população absoluta de 75.216, sendo 63.014 residentes na área urbana. Para o ano de 2010 o município apresenta uma população total de 84.718, sendo 73.770 habitantes no perímetro urbano e 10.917 habitantes na zona rural (Resende; Silva, 2014, p. 4).

Como se pode observar, o processo de êxodo rural fez com que no período de 40 anos a cidade mudasse de seu perfil de rural para urbano, fato que, como dito antes, teve relação direta com o início das atividades mineradoras de forma mecanizada. É considerável pontuar que o êxodo rural experimentado pelo povo paracatuense daquela época, se justifica principalmente pelo desejo da população de alcançar um patamar de vida financeira mais seguro e estável, através das oportunidades empregatícias que se apresentavam naquele período por meio da extração mecanizada do ouro.

Figura 7 - Complexo Minerário da Kinross em Paracatu/MG (2020)



Fonte: acervo do Arquivo Público de Paracatu

Atualmente, Paracatu é um município com 8.231,029 quilômetros de extensão e 94.023 mil habitantes, e que conta com a presença de universidades, entre elas a UniAtenas com curso de medicina e a Finom, com diversos cursos de engenharias. Além disso, a cidade tem escolas regulares e técnicas, empresas de grande e médio porte, agroindústrias e mineradoras. A cidade se mantém como uma referência cultural, turística, gastronômica e literária para o noroeste mineiro, o que se vê no setor de Turismo, que movimenta uma economia em crescimento,

graças ao seu Núcleo Histórico preservado e tombado pelo IPHAN desde 2012, com casarões imponentes, como o da Casa de Cultura de Paracatu, que é o principal atrativo turístico colonial da cidade.

Figura 8 - Casarão que abriga a Casa de Cultura de Paracatu



Fotografia de Eli Francis Barbosa
Fonte: acervo Lucas Foto

Figura 9 - Casarão onde funcionou a Escola Normal de Paracatu, e que hoje abriga a Casa da Cultura (19--)



Fonte: Grupo Memórias de Paracatu / [1985?] / Acervo Arquivo Público de Paracatu

Fonte: Acervo do Arquivo Público de Paracatu

Figura 10 - Casarões do Largo da Jaqueira, Núcleo histórico de Paracatu, reformados em 2019



Fotografia de Eli Francis Barbosa (2023)
Fonte: acervo Lucas Foto

O Largo da Jaqueira (assim conhecido porque havia em seu canteiro central um pé de jaca), fica na região central da cidade e apresenta casarões históricos bem conservados.

O citado Largo, também é palco de apresentações culturais e do conhecido Carnaval de Outrora (evento que atrai os carnavalescos que tem preferência por marchinhas antigas de carnaval).

Ainda no perímetro urbano pode-se visitar, também, a Rua Goiás (antiga passagem dos tropeiros), que oferece uma gama de bares e restaurantes, que ajudam a divulgar a culinária local e a sustentar o argumento de “capital mundial do pão-de-queijo” – título autoproclamado em virtude da grande produção dessa iguaria da qual, o município registrou seu “Modo de Fazer” tipicamente paracatuense, considerando-o como patrimônio imaterial desde 2015.

Figura 11 - Rua Goiás – antiga passagem de tropeiros (década de 1950)



Fonte: acervo do Arquivo Público de Paracatu.

Figura 12 - Rua Goiás – circuito de bares e restaurantes (2024)



Fonte: Prefeitura Municipal de Paracatu/Divulgação.

O município também conta com um amplo Circuito de Cachoeiras do Prata, que podem ser visitadas pelos turistas, região que abriga principais quedas d'água, onde propriedades particulares voltadas para o eco turismo e a preservação ambiental garantem a infraestrutura necessária para visitar o local.

Figura 13 - Circuito de Cachoeiras do Prata, a 38 kms do centro de Paracatu



Fotografia de Henrique Ulhoa (2021)
Fonte: Site visiteparacatu.com

Figura 14 - Cachoeira do Ascânio – zona rural, a 37 kms do centro de Paracatu



Fotografia de Carlos Alberto Alves (2005)
Fonte: Portal Férias.

Além de belezas naturais como as vistas acima, a literatura paracatuense também tem grande expressividade. Neste campo, o município conta com nomes como Afonso Arinos, Olympio Gonzaga e Oliveira Mello, além de ser sede da Academia de Letras do Noroeste de Minas desde 1996, instituição que promove encontro de escritores, intelectuais e apoiadores da cultura e das artes. Nesse sentido, o historiador Alexandre Oliveira Gama (2015), salienta que existe um considerável acervo de obras publicadas sobre a cidade, onde historiadores, poetas, geógrafos e amantes da história paracatuense expõem seus registros sobre o município:

Olympio Michael Gonzaga, Afonso Arinos de Melo Franco, Oliveira Mello, Maria da Conceição Amaral Miranda de Carvalho e Bernardo Mata-Machado. Ao selecioná-los acabei deixando de fora desse estudo outras obras que compõem a historiografia de Paracatu, tais como *Uma Cidade, Muitas Histórias* (1998), organizada pela historiadora Helen Ulhôa Pimentel, e seu livro *Casamento e sexualidade: a construção das diferenças* (2012). Obras como *Siqueira Campos em Paracatu* (1999) do professor Marcos Spagnuolo Souza e tantos outros livros de memórias de autores da cidade, como *Sertão: chapada e vão* (2006) de Flávio Antônio Neiva; *Caixa Grande* (2004) e *Quatro Contos de Reis* (2000), ambos de Adriles Ulhoa Filho; *Reminiscências de minha velha Paracatu* (2000) de Areoaldo de Paula; *Vivências e Contrastes* (2002) de Coraci da Silva Neiva Batista, e da autora Zenóbia Vilela Loureiro, *Paracatu: um passeio no tempo* (1993), *E o flamboyant floresceu...* (1995), *O sobradinho* (1996) (Gama, 2015, p. 33).

Importante destacar que o município mantém em seu núcleo histórico, a Academia de Letras do Noroeste de Minas; instituição que promove ações integradas e participativas para o desenvolvimento literário, artístico e cultural. A edificação que abriga as reuniões dos confrades, apresenta localização privilegiada, uma vez que está rodeada de outros casarões históricos igualmente tombados na charmosa Rua do Ávila.

Figura 15 - Academia de Letras do Noroeste de Minas, na Rua do Ávila (1996).



Fonte: Acervo do Arquivo Público de Paracatu.

Conforme o Censo demográfico mais recente, realizado pelo IBGE (2022), a população de Paracatu é de 94.023 pessoas, com uma pequena prevalência de mulheres (50,46%). Aproximadamente 78,5% dos habitantes do município residem no perímetro urbano, vivendo os demais na zona rural. Esta população é composta por uma maioria negra, sendo 18,5% pretos

e 57,6% pardos. Dos restantes, 23,5% se identificam como brancos, 0,03% como amarelos e apenas 0,1% como indígenas (IBGE, 2022).

Para saber mais sobre o perfil sociodemográfico da população, tivemos de recorrer a dados censitários anteriores, dada a ausência de dados recentes sobre a dimensão da religiosidade. No Censo de 2010, ocasião em que Paracatu contava com 84.668 habitantes, a população era predominantemente católica (70,62%), seguida de evangélicos (21,67%). Um número expressivamente menor de cidadãos se identificou na época como sem religião (4,16%), espíritas/kardecistas (2,55%), testemunhas de Jeová (0,37%), budistas (0,12%), umbandistas ou candomblecistas (0,01%), entre outros (IBGE, 2020).

Figura 16 - Igreja Presbiteriana Central de Paracatu, na Praça Cristo Rei (2022)



Fotografia de Eli Francis Barbosa
Fonte: acervo Lucas Foto

Mais grave que a falta de dados atualizados sobre a vida religiosa da população, que expressa um importante aspecto da cultura, é a total ausência de dados acerca da identificação étnico-racial dos que hoje vivem neste município mineiro em que se registra a presença de comunidades quilombolas.

Em Minas Gerais, são quatrocentos e trinta e cinco comunidades quilombolas, algumas identificadas e outras em processo de identificação, conforme informação divulgada em 2007 pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva – CEDEFES, com base em seu Projeto Quilombo Gerais. Dessas

comunidades, quatorze estão no noroeste do estado, sendo que cinco delas no município de Paracatu. São elas: Cercado, comunidade dos Amaros, Machadinho, Pontal e São Domingos (Silva, 2014, p.71).

Com relação às comunidades quilombolas paracatuenses mencionadas por Silva (2014), vale pontuar que todas foram certificadas em abril de 2004 pela Fundação Cultural Palmares. As Comunidades do Cercado, Machadinho e Pontal são rurais, ao passo que a dos Amaros e a dos São Domingos são consideradas como quilombos urbanos.

Dessa forma, os Amaros, que ocuparam terras distantes 12 quilômetros de Paracatu, estão espalhados pelo maior bairro da cidade, o Paracatuzinho, na periferia da cidade; enquanto a comunidade do São Domingos, que fica a três quilômetros da cidade, sendo o quilombo de maior representatividade, pois é visitado por estudiosos e turistas, é considerada a mais antiga comunidade local, com cerca de 400 pessoas, distribuídas em 70 famílias. Essa coletividade, conserva em sua região, algumas casas construídas de adobe, como a que se vê na foto a seguir (figura 17); onde a casa foi transformada pelo próprio morador (descendente quilombola) em um museu onde ficam expostos objetos que remontam a história do povo deste quilombo que preserva dentro de suas limitações territoriais, suas tradições culturais, religiosas e culinárias. Na casa-museu é possível ver moedas, livros, artesanatos, painéis, quadros e objetos que remontam à história e à cultura do quilombo e de suas famílias tradicionais.

Figura 17 - Casa - museu do Quilombo de São Domingos



Fotografia de Diego Almeida Lopes

Fonte: Calendário da Fundação Municipal Casa de Cultura (2024).

Infelizmente, as comunidades quilombolas de Cercado, Amáros, Machadinho e Pontal, estão fragmentadas e são poucos os dados que se tem a respeito.

No contexto da busca por modernização, ainda em meados do século XX, a cidade teve várias edificações coloniais destruídas, o que fez com que também seu patrimônio imaterial fosse vítima da falta de compreensão da importância de conservação dos bens culturais edificados no período colonial. Este processo é assim sintetizado por Gama (2015, p. 20):

A construção de Brasília desencadeia um conjunto de transformações urbanas na cidade de tal natureza que o seu núcleo colonial (com edificações, becos, igrejas e calçamentos), começa a ser modificado para dar lugar ao moderno: os becos são fechados ou destruídos para dar lugar ao surgimento de avenidas, as edificações são demolidas para construir no seu lugar as de estilo modernista, o calçamento de pedra dá lugar ao asfalto.

Em meio às mudanças urbanísticas da colonial Paracatu, caracterizada pelas mudanças nas novas construções, das quais seus proprietários intentavam torná-las mais modernas e menos coloniais; as Igrejas da Matriz de Santo Antônio e do Nossa Senhor do Rosário dos Pretos Livres foram tombadas pelo IPHAN, o que ocorreu em 1962²¹ tendo-se como fundamento o rápido processo de transformação pelo qual passava a cidade e a constatação de que isso poderia descaracterizar ou mesmo destruir esses dois bens coloniais representantes da cultura e da religiosidade do povo paracatuense.

²¹ Processo nº 636-T-61, de 13 de fevereiro de 1962, inscrição nº 466, constando do Livro de Belas Artes, v. 1, p. 86.

Figura 18 - Igreja Matriz de Santo Antônio, edificada no século XVIII e tombada em 1962



Fonte: site da Prefeitura Municipal de Paracatu/Divulgação.

Figura 19 - Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos Livres, edificada em 1744 e tombada em 1962



Fonte: site da Prefeitura Municipal de Paracatu/Divulgação

Dentro deste intenso momento de demolições e transformações urbanas no município, acontecia também o início da mudança de comportamento com relação aos bens culturais de Paracatu; era o começo da necessária construção de uma política de patrimônio para a cidade.

Gama (2015, p. 96), explica que,

Nessa mesma década de 1980 o movimento cultural em Paracatu era intenso. Foi uma época em que jovens que haviam se formado fora regressavam à cidade, após a conclusão dos estudos universitários. Estes recém-formados liderados por Max Ulhoa e Jueli Cardoso Jordão, criaram em 1984, o Movimento Cultural de Paracatu.

Os citados Max Ulhoa e Jueli Cardoso Jordão são paracatuenses que movimentaram o município no âmbito cultural, a favor da manutenção dos bens tanto materiais quanto imateriais. Os concidadãos conseguiram mobilizar a sociedade da época e iniciaram novos tempos com ideias preservacionistas, que valorizavam a cultura e o patrimônio local.

No ano de 1983, o então prefeito da cidade, senhor Diogo Soares Rodrigues, iniciou contatos com o SPHAN – Movimento Pró-memória, em Brasília e Belo Horizonte, através da 7ª Diretoria Regional, para receber informações sobre a conservação e preservação da área antiga da cidade, que ainda mantinha um considerável acervo arquitetônico, embora algumas edificações já se encontrassem em estágio avançado de degradação e outras totalmente descaracterizadas por reformas e modificações, conforme registra o Boletim do SPHAN 39 Pró-Memória, de janeiro de 1988.

Em meio a essa efervescência cultural, em 1984 a Fundação Pró-Memória (a Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN) e o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA) iniciaram trabalhos de levantamentos cadastrais nos prédios da Antiga Escola Normal e na Igreja do Rosário, como também a definição do que seria necessário fazer pelo núcleo histórico da cidade.

Nas muitas reuniões técnicas, em que também havia a participação de moradores interessados na conservação e preservação do patrimônio, foi incentivada a criação de movimentos que pudessem auxiliar o Poder Público. Criou-se, assim, em 24 de agosto de 1984, a Associação do Movimento Cultural de Paracatu, que objetivava conscientizar a população sobre a importância de preservação e valorização do seu patrimônio histórico-cultural.

Em 1985, as ações do Movimento Cultural e a presença da Fundação Pró-Memória, contribuíram para a assinatura do convênio com a prefeitura municipal para a restauração de uma edificação colonial, localizada no centro da cidade, que mais tarde, viria a ser a sede da Casa de Cultura de Paracatu, hoje o ponto turístico mais visitado da cidade. O mesmo convênio também contemplou a reforma do telhado da Igreja do Rosário dos Pretos Livres (construída em 1744). Tais ações revelam uma perspectiva de patrimônio e até mesmo de Educação Patrimonial, ainda que esse entendimento e essa nomenclatura não fossem do conhecimento dos protagonistas destas ações naquele momento histórico; percebe-se a tendência natural que os moradores de uma cidade histórica devem ter para a perspectiva educativa que se apresenta,

a princípio, através da conservação dos bens materiais e imateriais considerados importantes para a comunidade local.

Em 1986, foi criado o Conselho Municipal do Patrimônio Histórico e Artístico de Paracatu, constituído por representantes da prefeitura, da Câmara, dos moradores do Núcleo Histórico, da Associação do movimento Cultural de Paracatu, dos folcloristas, dos produtores de arte e cultura, dos engenheiros e arquitetos, de profissionais da área de Educação e de um advogado.

Na agitada década de 80, foi discutido na Câmara Municipal de Paracatu um projeto de lei, que tratava sobre a preservação dos bens materiais da cidade; projeto que fora aprovado após acalorados debates resultando na Lei nº 1517 de 1987, que estabeleceu o núcleo histórico de Paracatu, definiu seus limites; regulou as condições de ocupação e uso do solo, as demolições e reforma ; ampliações e construções novas, bem como a instalação ou utilização de elementos de comunicação visual, equipamentos e mobiliário urbano. Deu-se, assim, um importante passo na construção da política de Patrimônio Cultural da cidade, como registra o Boletim nº 39 do SPHAN Pró-Memória (SPHAN, 1988, p.7):

A aprovação desta legislação veio recompensar os esforços empreendidos pela comunidade paracatuense visando à preservação de seu patrimônio histórico-cultural e que resultaram na criação do Conselho Municipal do Patrimônio Histórico e Artístico de Paracatu, instalado em julho de 1985.

A inauguração da primeira grande reforma do edifício que abriga a Casa de Cultura se deu em 20 de outubro 1988, na ocasião do aniversário de 190 anos da cidade.

Figura 20 - Prédio na região central de Paracatu que abriga a Câmara Municipal



Fonte: Câmara Municipal de Paracatu/Divulgação

Os movimentos culturais foram muito ativos até a década de 90. Sobre essa ceara, Mello (2002, p. 304) observa que “os formadores de opinião, jornalistas, escritores, intelectuais e profissionais liberais arregimentados pelo movimento cultural reivindicavam mais atenção para a cultura de Paracatu, há muito marginalizada”.

Da década de 90 em diante, a Política do Patrimônio Cultural de Paracatu foi tomando formas e contornos em prol da preservação de sua memória e cultura.

A sociedade civil paracatuense movimentou-se pela preservação de seu patrimônio cultural e com o passar do tempo a conscientização tem aumentado e algumas ações desta comunidade podem ser destacadas, tais como a criação da Associação Amigos da Cultura (AACP), fundada em 06 de maio de 1996, com cadeira no Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico e Paisagístico de Paracatu (COMPHAP), estando envolvida com o patrimônio edificado para fiscalizar e incentivar ações de salvaguarda das mais de 230 edificações do centro histórico, buscando parcerias com o poder público.

A Academia de Letras do Noroeste de Minas (ALNM), também fundada em 1996, no dia 25 de junho, é outra instituição com cadeira no Conselho Municipal de Patrimônio Histórico, Artístico e Paisagístico de Paracatu (COMPHAP), que segue desenvolvendo diversos projetos no município, tais como o Encontro de Manifestações Culturais de Paracatu, publicação de revistas eletrônicas com artigos, crônicas, extratos teatrais, oficinas de escrita criativa e encenações de textos teatrais para alunos do ensino médio.

No governo do senhor Almir Paraca, foi publicado o Decreto nº 2.464/1998 que aprovou o cadastro dos bens imóveis tombados do Núcleo Histórico. Trata-se do cadastro individual dos 254 bens imóveis constantes em uma lista anexa ao decreto, que foram considerados como edificações racionais de valor histórico e artístico, de acordo com o disposto na Lei Municipal 1517 de 1987.

Na gestão do senhor Vasco Praça Filho, foi publicada mais uma lei que corrobora para a preservação do patrimônio histórico-cultural de Paracatu, a Lei nº 2.636 de 26 de janeiro de 2007, quando se autoriza a criação, no âmbito da Secretaria de Cultura, Conselho Municipal de Patrimônio Histórico e Artístico de Paracatu (COMPHAP), órgão colegiado de assessoramento do Poder Executivo, com autonomia para normatizar e deliberar assuntos relativos à preservação, proteção, conservação e defesa do patrimônio histórico, cultural, artístico, bibliográfico e paisagístico do Município de Paracatu. Mais recentemente, na administração do senhor Olavo Remígio Condé, foi publicado um novo decreto, de nº 5.138 de 18 de setembro de 2017, em que foi aprovado o Regimento Interno do COMPHAP, concedendo ao conselho o

formato de um órgão colegiado, autônomo, normativo, deliberativo, consultivo, paritário, encarregado de assessorar o Poder Público Municipal em assuntos referentes a proteção, conservação e defesa do patrimônio cultural do município.

3.2 A Educação Patrimonial vai à Escola

Com uma trajetória de 225 anos, além de edificações históricas e de uma ecologia diversificada, que enriquece sua paisagem com a presença de grutas, cachoeiras, variada fauna e flora, no município de Paracatu se encontra uma rica cultura imaterial. Devido à sua significativa herança histórica e patrimonial, em 10 de dezembro de 2010 o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) apresentou ao Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural proposta de proteção do patrimônio cultural, o qual foi aprovado por unanimidade o tombamento federal do Núcleo Histórico de Paracatu, através Processo de Tombamento 1592-T-1022.

Em meio a este processo, a Secretaria Municipal da Educação e Tecnologia tem fomentado a abordagem transversal do tema bem como o desenvolvimento de projetos dentro e fora da escola. Em consulta realizada por e-mail em novembro de 2023, o Secretário Municipal de Educação e Tecnologia, senhor Tiago de Deus Silva, e o Diretor Pedagógico, senhor José Ivan Lopes, deram destaque aos seguintes projetos:

- a) Projeto CUTUCAR, em parceria com a Associação de Guias Turísticos do Noroeste de Minas (GUIASTUR), que consiste em visitas guiadas aos principais pontos históricos do centro da cidade e ao povoado de São Domingos. A equipe da GUIASTUR dispõe de registros documentais e demais comprovações do projeto - projeto executado há mais de cinco anos.
- b) Projeto Contar e Recontar Histórias - executado com a colaboração da Beré Projetos e visa a educação patrimonial e ambiental - projeto executado há vários anos;
- c) Projeto de visitas à exposição artística e cultural, por ocasião da FLI Paracatu - projeto executado em 2023;
- d) Visita de alunos de todas as escolas da rede municipal à exposição realizada no Povoado de São Domingos - projeto executado em 2023

Como se vê na correspondência da Secretaria acima mencionada, os Projetos CUTUCAR e “Contar e Recontar Histórias” já são iniciativas longevas.

²² Processo inscrito no Livro do Tombo Histórico 10/2012 e no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico em 07/2017.

O CUTUCAR – Cultura e Turismo no Caminho Real: Educação Patrimonial e Inclusão Social, iniciado em 2022, tem como público-alvo estudantes do 5º ano da Rede Pública de Ensino, alunos da escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e também da Escola Filantrópica Centro Educacional Espírita Lúcio de Abreu.

O projeto é desenvolvido ao longo de quatro etapas, que podem ser assim sintetizadas:

- 1- Palestra ministrada pela historiadora Helen Ulhoa Pimentel, expondo aos alunos sobre os bens materiais e imateriais da cidade e a importância de preservá-los;
- 2- Visita guiada ao Centro Histórico da cidade, quando são visitadas as igrejas tombadas (Igreja da Matriz de Santo Antônio e Igreja do Rosário dos Pretos Livres) e pontos turísticos e históricos da cidade;
- 3- *Tour* e roda de conversa no Quilombo do São Domingos;
- 4- Participação na oficina “A Paracatu que queremos”, onde são desenvolvidas diferentes atividades pelos estudantes, como criação de poemas, desenhos, *raikais*, que depois ficam expostos em local público por 15 dias.

Em 2023, a 2ª edição do CUTUCAR realizar-se-á de setembro a dezembro e contemplará um público estimado em 2.400 pessoas, entre estudantes e professores do Ensino Fundamental e da APAE de Paracatu, totalizando o atendimento de 108 turmas neste período.

O projeto é desenvolvido pela equipe da Guias Tur com patrocínio da Kinross, por meio de incentivo à Cultura do Ministério da Cultura (Lei Rouanet), com parceria da Secretaria da Educação e Tecnologia e da Superintendência de Ensino.

De acordo com depoimento dado ao site Visite Paracatu, a coordenadora do Projeto, profa. Helen Ulhoa Pimentel, explica que os principais objetivos desse trabalho são criar vínculos, fortalecer a memória afetiva e valorizar as contribuições que os antepassados deixaram para a formação da identidade da cidade. Assim, diz a professora, “ao conhecerem na prática os bens materiais e imateriais do município, o projeto contribui para despertar o interesse e a imaginação das crianças por temas que são abordados em sala de aula, facilitando o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo dos alunos”.

Também em 2023, os alunos da Zona Rural de Paracatu participaram de uma ação especial durante a 2ª edição do Cutucar, passando o dia todo na cidade, pernoitando em hotel e retornando só após término das atividades previstas.

O Projeto “Contar e Recontar Histórias para Encantar e Transformar Ideias”, é promovido pela Beré Projetos, através da sua coordenadora Berenice Maria Mendes em parceria com Júnia Guimarães, do Parque Estadual e do Instituto Estadual de Florestas (IEF), e com a contadora de histórias Ruth Brochado. O projeto também conta com o patrocínio da

Kinross, por meio da Lei de Incentivo à Cultura do Ministério do Turismo, e objetiva trabalhar a educação patrimonial e ambiental de forma interdisciplinar, com base na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU. Seu público-alvo são os estudantes do 4º ano de 17 escolas da Rede Pública de Ensino de Paracatu, totalizando aproximadamente 1200 alunos.

Este projeto é desenvolvido através de oficinas literárias, com atividades lúdicas, apresentações teatrais, visitas ao Núcleo Histórico e ao Parque Estadual de Paracatu. Os educandos que dele participam também estão inseridos no concurso cultural “Prêmio Integrar Verde”, o que faz deste um projeto cultural, educativo e literário.

Em paralelo com as oficinas, as escolas envolvidas promovem com os alunos participantes “ações práticas ambientalmente corretas” para a melhoria dos problemas encontrados na própria escola ou na comunidade em que estão inseridas. Os três melhores projetos recebem o prêmio Integrar Verde, promovido pela mineradora multinacional Kinross²³. Uma banca de jurados é responsável por avaliar os projetos.

Estes projetos estão em alinhamento com a LDB (Brasil, 1996), quando estabelece que deve ser garantido aos estudantes um ensino diverso e capaz de englobar as características da região em que vivem, bem como da sua cultura. Tal garantia está de acordo com o que é desenvolvido nos projetos acima mencionados quando proporcionam aos estudantes experiências, visitas, palestras e *workshops* que abrangem a cultura local, estando em concordância com a Política de Patrimônio Cultural da cidade.

Os projetos de Educação Patrimonial contribuem significativamente para o cumprimento da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, uma vez que corroboram com ela no que diz respeito à contextualização do ensino, ajudando os estudantes a relacionarem conhecimento com a prática, tornando o ensino mais significativo. Também oportunizam o desenvolvimento de habilidades diversas, como a pesquisa, a análise crítica, a comunicação e o trabalho em equipe, sendo essas habilidades consideradas importantes para a formação integral dos estudantes.

Ainda nesta ceara, a EP também estimula a abordagem inclusiva da educação, assimilada como um modelo educacional que busca garantir que todos e todas, independentemente de suas habilidades, origens ou condições tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas e de qualidade; portanto, os projetos podem e devem ser

²³ Necessário pontuar que, a mineradora Kinross, que explora ouro em Paracatu, tem se destacado pelo investimento em projetos de Educação Patrimonial; contribuindo para a valorização e preservação da cultura local. Entretanto, suas atividades de extração mineral apresentam desafios significativos ao meio ambiente, exigindo medidas contínuas de mitigação dos impactos naturais gerados.

adaptados às necessidades dos alunos com deficiência, apesar desta não ser a única vertente de preocupação da EP, desenvolvida através de projetos. A exemplo disso, alguns casarões coloniais e turísticos de Paracatu, como a Casa de Cultura e a Câmara Municipal, já apresentam algumas adaptações includentes, no contexto patrimonial da cidade; como rampas de acesso e banheiros adaptados para receber alunos e turistas com necessidades especiais.

Para além disso, a abordagem prática da EP pode motivar os estudantes contribuindo para a permanência e o sucesso escolar, objetivos fundamentais da LDB.

Importante observar que, não obstante a presença transversal da temática, ao analisar a matriz curricular do município não encontramos obrigatoriedade de inclusão da Educação Patrimonial, exceto no Plano de Curso do Ensino Fundamental, referente às matérias de Arte e Educação Física do 4º e 5º ano.

Diante desta constatação, convém problematizar que a ausência da materialização dos temas transversais relativos a EP nas Políticas Educacionais que devem ser consolidadas na matriz curricular de um município histórico, pode trazer várias implicações e significados, tais como:

- 1- A perda da identidade Cultural: a EP é fundamental para que se aprenda a valorizar e a compartilhar a identidade cultural de uma comunidade, especialmente em uma cidade histórica, sendo que a sua ausência pode resultar na perda da conexão dos alunos com a sua história, tradições e patrimônio cultural;
- 2- Desvalorização do Patrimônio: a ausência pode levar à desvalorização do patrimônio histórico e cultural da cidade; pois os alunos podem não entender a importância de preservar e proteger o patrimônio para as próximas gerações;
- 3- Falta de conscientização: a EP não se trata apenas de conhecer a história local, mas também de desenvolver uma consciência crítica sobre a importância da preservação do patrimônio e sobre questões como identidade, pertencimento e sustentabilidade.
- 4- Oportunidades perdidas de aprendizado: a EP oferece oportunidades outras de atividade interdisciplinar, envolvendo História, Arte, Ciências Sociais entre outras disciplinas.
- 5- Impacto no Turismo e desenvolvimento local: em uma cidade histórica, o patrimônio cultural quase sempre é uma fonte de turismo e desenvolvimento econômico local, portanto a falta da EP pode afetar negativamente a economia da cidade, uma vez que os alunos e moradores não estarão preparados para receber adequadamente aos turistas e nem tão pouco para valorizar e gerir os recursos culturais da cidade.

A EP chega às escolas paracatuenses por meio de projetos oriundos de parcerias público-privadas, planejadas por historiadores, servidores da Secretaria Municipal de cultura ou por profissionais contratados por empresas de grande porte que atuam na cidade e são executados por monitores; destinando-se aos alunos das instituições de ensino e a grupos previamente agendados. Apesar de não serem planejadas, na maioria das vezes por educadores que fazem parte do atual quadro do magistério, tais ações são bem aceitas e até esperadas por professores e alunos.

Isto posto, as ações de Educação Patrimonial em Paracatu, têm alcançado, de forma modesta, porém promissora, as escolas da cidade. Essas ações são ainda pontuais e não frequentes, o que configura a necessária proposição de mais ações e/ou projetos que envolvam a comunidade escolar ao longo do ano letivo em torno desta estratégia poderosa de pertencimento e preservação do patrimônio cultural material e imaterial da cidade.

O pertencimento se refere ao ato de ter uma conexão emocional, um senso de posse ou de fazer parte de algo, de um lugar, de uma comunidade, de uma cultura ou até de um objeto. A preservação implica em cuidar, garantir a integridade e a continuidade de algo, portanto, por meio de ações formativas de Educação Patrimonial, os estudantes se sentem conectados e pertencentes ao patrimônio local e, por isso, tendem a preservar e proteger o seu lugar de vivência, contribuindo com o desenvolvimento de uma cultura de valorização do patrimônio histórico e cultural da cidade.

4 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA MUNICIPAL “JOSÉ PALMA”

No presente capítulo nos propomos a analisar, à luz da abordagem decolonial, as ações de educação patrimonial desenvolvidas na Escola Municipal “José Palma” entre os anos de 2016 e 2019.

Para isso, o capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, contextualizamos a instituição de ensino, que foi criada como uma pequena escola de fazenda, trazendo dados de seu histórico e também da população que na atualidade constitui a comunidade escolar. Na seção seguinte, apresentamos o projeto de educação patrimonial desenvolvido no período em questão e refletimos sobre seus possíveis pontos de convergência e/ou divergência com a abordagem decolonial promovida pelo Grupo Modernidade/ Colonialidade.

4.1 Conhecendo a Escola Municipal “José Palma”

Para contextualizar o projeto de educação patrimonial a que se volta a pesquisa, iniciamos, então, com um breve histórico da Escola Municipal “José Palma”, desde seu surgimento até os dias atuais. Para isso, recorreremos a fontes documentais de diferentes tipos, como documentos localizados em acervos públicos, relatos e documentos obtidos de pessoas que fizeram parte da história aqui abordada. Da mesma forma, recorreremos a acervos fotográficos institucionais e particulares.

Assim, contribuíram conosco a senhora Almira Custódio, que foi aluna da primeira “Escolinha da Fazenda” e acabou se tornando diretora da escola atuante no período de 2021 a 2023, o senhor Alexandre Palma, neto do senhor José Palma que leva o nome da escola, bem como sua esposa Cleusa Palma, que hoje é professora da referida instituição, e a senhora Graciele Alves Brito, também professora da escola “José Palma”, que esteve diretamente envolvida nas ações de educação patrimonial que são objeto do nosso estudo. Não foram realizadas entrevistas estruturadas, mas conversas informais, que se deram de forma presencial, como também por via telefone e WhatsApp.

Localizada na região rural do Santa Bárbara, Fazenda Escuro, a 32 quilômetros da cidade, a escola em questão foi criada pela Lei Municipal nº 1395/84 e nasceu do esforço de pessoas que acreditam que a Educação é a mola mestra para a construção de uma sociedade mais igualitária.

A singela instituição iniciou seus trabalhos em 1984, na fazenda do falecido Doutor Benjamim, que foi um conhecido otorrinolaringologista da cidade. Segundo a senhora Cleusa Palma, o citado fazendeiro tinha um funcionário muito dedicado, de nome Valdir (não se sabe o sobrenome), que teria pedido para sair do emprego porque tinha filhos em idade escolar e na região não havia escola. Para que seus filhos pudessem estudar, Valdir se via obrigado a abandonar o trabalho na fazenda.

Diante do exposto, Dr. Benjamim solicitou a Dona Dalila, outra funcionária de sua confiança, que fizesse um levantamento do número de crianças que havia nas proximidades da fazenda e que não iam para a escola. O censo informal levantou o número de 13 crianças. De posse deste dado, o médico/fazendeiro procurou o então prefeito da época, Senhor Diogo Soares Rodrigues, que após ouvir a reivindicação do médico propôs uma parceria: a prefeitura enviaria a professora e o fazendeiro forneceria o local de funcionamento da escola. A parceria foi então firmada.

Na fazenda havia uma pequena casa vazia, que foi adaptada para servir de escola. Derrubaram uma das paredes, criando, assim, uma sala maior.

Iniciou-se assim, naquele lugar, que por muito tempo foi chamado de “Escolinha da Fazenda” uma turma multisseriada – sistema no qual os alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são instruídos ao mesmo tempo pelo mesmo professor. Neste caso, a professora foi Dona Dagmar, que se dedicava integralmente à escola pois ficava hospedada na fazenda onde lecionava. Também era ela quem preparava a merenda dos estudantes.

Segundo a senhora Almira Custódio, que foi aluna da primeira turma da escola, os alunos eram sempre frequentes, e saindo dos arredores da fazenda iam a pé diariamente para a escola. Com o passar do tempo, o número de alunos cresceu, pois as crianças que eram filhas dos trabalhadores das fazendas vizinhas (Fazendas Capãozinho, Moinho, Rosato, Almas, Barreiro, Várzea e Silva) juntaram-se à escola, que lá permaneceu em funcionamento por 11 anos.

Com um número maior de alunos, a casa transformada em escola já não tinha espaço suficiente para abrigar a todos os estudantes, por isso, de 1995 a 1996 a escola funcionou em dois ranchos de palha e pau-a-pique, situados já em outro terreno, também na área rural, onde mais tarde seria construído o prédio.

Consternados com a situação dos alunos, outros dois fazendeiros da região entraram em cena: seu Natalino José Luiz e seu Luiz Martins. Juntos, eles doaram o terreno de 1176 m² para a construção da nova sede da escola. Permanecendo a escola no mesmo lugar onde antes

estavam erguidos os ranchos. Nesta mesma época, aconteceu a expansão gradativa das séries finais do Ensino Fundamental.

Em 21 de setembro de 1996 foi inaugurada a primeira etapa das obras de construção da sede da escola, realizadas pela Prefeitura Municipal de Paracatu no terreno doado pelos fazendeiros, e com o auxílio financeiro da Fundação Banco do Brasil.

Já com prédio próprio, a escola foi nomeada de ESCOLA MUNICIPAL “JOSÉ PALMA”, em homenagem ao pai do Dr. Benjamim (na figura 21, em fotografia de 1982). Tendo vindo do sul de Minas Gerais para cuidar da plantação de café na fazenda do filho, o senhor José Palma se tornou muito querido entre os moradores da região e entre os alunos que estudavam na antiga escolinha da fazenda, para quem ele gostava de contar histórias fantásticas e fazer perguntas sobre as operações matemáticas.

Figura 21 - Senhor José Palma, família e funcionário (1982)



Fonte: Acervo pessoal de Cleusa Palma

Em 2002, em uma parceria entre o município e o Estado, a escola passou a oferecer Ensino Médio, com o objetivo de garantir a não interrupção dos estudos dos alunos que terminavam o Ensino Fundamental. Isso fez com que ela se tornasse o segundo endereço da Escola Estadual Affonso Roquette – educandário público de Paracatu há 54 anos, que oferece Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, localizado à Rua Euridamas Avelino de Barros nº 711, Bairro Lavrado.

Na citada parceria, o Estado designa e remunera os professores, enquanto a prefeitura fornece o transporte destes profissionais que se deslocam até a escola na zona rural da cidade onde ministram aulas.

Atualmente a escola “José Palma” passa por uma reforma em seu prédio, o qual pode ser visto na imagem a seguir.

Figura 22 - Escola Municipal “José Palma” em 2021 (antes da reforma)



Fonte: página oficial da instituição no Facebook

O prédio que se vê na imagem acima (Figura 22) necessitava de reparos que melhor permitissem o desenvolvimento de muitas das atividades que lá são realizadas. E assim, para que a reforma se tornasse possível, de 2023 a abril de 2024 a escola funcionou em uma edificação locada pela Secretaria Municipal de Educação e Tecnologia (Prédio da FINOM Faculdades Integradas do Noroeste de Minas – localizado à Rodovia Alírio Herval nº 3405). Ou seja, devido às obras, os alunos da zona rural precisaram se deslocar à cidade todos os dias letivos, por meio de transporte escolar oferecido pela prefeitura municipal.

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação e Tecnologia, a escola contava no final de 2023 com 29 profissionais em seu quadro, sendo que 17 são professores efetivos e formados em suas áreas de atuação. Esse número de profissionais é entendido como suficiente para que se garanta a continuidade de projetos e ações desenvolvidas pelos quase 300 alunos regularmente matriculados.

Dados do censo escolar daquele mesmo ano indicavam que a escola tinha apenas o básico para suas atividades. Foram registrados os recursos básicos de abastecimento de água, energia elétrica, rede de esgoto; nenhum recurso de acessibilidade (mesmo os mais simples, como corrimão ou rampas); alguns equipamentos e instalações, como computador, projetor, aparelho de som, aparelho de televisão, quadra de esportes, sala de leitura etc.

A reforma envolveu troca de piso e de todo o telhado, construção de um refeitório (não havia), ampliação da cozinha, restauração de toda a parte elétrica, pintura, troca de móveis entre outras melhorias. O resultado foi entregue à comunidade no dia 25 de abril de 2024, em uma cerimônia de reinauguração. A reforma chega em boa hora, contudo, mesmo antes dela, a escola já representava um importante ponto de apoio e convivência para os moradores da região. No diálogo com membros da comunidade, verifica-se que a escola “José Palma” é um ponto de referência da coletividade da região de Santa Bárbara, onde fica situada, o que concluímos pelo papel central que desempenha na vida cotidiana de crianças, jovens e adultos, para além da sala de aula: é lá que se vai para tomar vacina, é lá que se vai para festividades, é lá que se vai para reuniões comunitárias ou com o poder público.

Isso indica que essa instituição de ensino não oferece apenas escolarização, desempenhando, ainda, importantes funções na vida comunitária; como fornecimento de suporte social e cultural. A comunidade se vale do espaço escolar, onde se reúne para trocar ideias, discutir questões locais e participar de eventos culturais. E agora, pode ser vista como um símbolo de orgulho e realização para a comunidade, representando um investimento coletivo na educação e no desenvolvimento local, ou seja, isso reflete a profunda conexão entre a instituição educacional e a comunidade que dela se serve.

Essa integração da comunidade com a escola tem um alinhamento com proposições da LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que destaca a importância da participação e integração da comunidade escolar, como se lê no Artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IX - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino, com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e com a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Nesse sentido e corroborando com a LDB, o Plano Municipal de Educação de Paracatu, Lei nº 3.170, de 25 de junho de 2015, expõe no Anexo 1 (Meta 2 do Ensino Fundamental), página 6:

2.7 promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais para a livre fruição dos(as) alunos(as), dentro dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

2.8 incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares, por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias.

De acordo com o relatado pelos funcionários e direção da escola, a comunidade rural do Santa Bárbara conta sempre com a presença dos moradores da região que demonstram satisfação ao participarem das atividades da instituição, o que reforça o argumento de que a escola é um importante polo de criação, divulgação, informação e até de entretenimento da localidade.

4.2 Educação Patrimonial em ação – aproximações decoloniais

Muito antes da reforma que hoje torna a escola mais atraente, no ano de 2016, quando o prédio estava ainda precarizado, foi iniciado um projeto que mais tarde apontaria para a educação patrimonial. Em conformidade com as informações fornecidas pela senhora Graciele Alves de Brito Silveira, que é professora efetiva de Educação Básica na Escola Municipal “José Palma” há 10 anos, a motivação para iniciar os projetos de Educação Patrimonial se deu após os professores participarem de uma formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é descrito pelo portal.mec.gov.br como:

[...] um programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Tal programa visava a inserção da criança na cultura escolar assegurando a alfabetização e o letramento, e assim, a aprendizagem da leitura e da escrita, a ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento.

A formação iniciada em 2013, aconteceu de forma continuada e presencial durante um ano (de 2013 a 2014), para todos os professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º anos. Na sequência, em 2015, os professores passaram a receber orientações e apoio pedagógico de tutores, que ao final daquele ano propuseram uma atividade finalizadora para o programa. À

princípio, a atividade deveria envolver objetos recicláveis (acessíveis à realidade dos alunos), e música.

Diante do desafio proposto pelos tutores, os professores se reuniram e sob a liderança da professora Graciele Alves Brito, escreveram conjuntamente o projeto “Reciencanto: reciclando e encantando para a melhoria da aprendizagem”, que incluía o aprendizado de Língua Portuguesa, Literatura, Música, Artes e Educação Física, assim como Matemática, Ciências, História e Geografia; obedecendo as diretrizes da inclusão de recicláveis e música.

Ainda de acordo com a professora, o projeto, que à princípio deveria ser apenas para os alunos da educação infantil e do ensino fundamental I (pré-escolar e séries iniciais do 1º ao 5º ano), foi desenvolvido de setembro a outubro de 2015 e chamou a atenção dos demais professores e alunos da escola, contagiando todo o corpo docente e a partir de então, contando com a participação do Ensino Fundamental II e de toda a comunidade escolar, considerando familiares e moradores da região.

Em 2016, período considerado pela educadora como o auge do projeto uma vez que envolveu a cultura local de forma mais significativa, contando com a participação efetiva da comunidade escolar; aconteceu o segundo ano do projeto desenvolvido de 05 setembro a 07 outubro, que desta feita, ultrapassava as questões de reciclagem e musicalidade, intitulado “II Reciencanto: a cultura imaterial ao encontro de todos nós”.

O II Reciencanto tinha por objetivo geral valorizar a cultura imaterial no ambiente histórico em que o aluno estava envolvido, buscando estabelecer uma aproximação da cidade e do campo. No documento, que nos foi cedido pela professora que liderou a equipe, encontramos os objetivos específicos assim estabelecidos:

- Conhecer o que é cultura material e imaterial;
- Estabelecer os tipos de cultura imaterial existentes na cidade de Paracatu e região;
- Compreender a importância da cultura imaterial para a vida social e econômica da região;
- Reconhecer os patrimônios culturais imateriais da sua região e da cidade;
- Compreender a diversidade cultural imaterial existente na região através das danças, lendas e receitas culinárias;
- Conhecer a diversidade de cultura existente na região;
- Resgatar o patrimônio imaterial – danças, lendas e receitas da região com a realização de registros impressos;
- Elaborar uma feira cultural com a apresentação dos patrimônios imateriais envolvidos e vivenciados pela comunidade e região;
- Promover exposição e apresentação dos bens imateriais estudados e vivenciados pelos educandos como música, receitas, artesanato e lendas;

- Mobilizar a comunidade local para a importância do resgate dos bens culturais imateriais da região, com a exposição e apresentação dos mesmos. (Projeto II Recienconto, 2016. p.02).

Quando destacam os patrimônios culturais e imateriais da cidade e da região, os objetivos apontam para o respeito ao “lugar de vivência” da comunidade, explicado por Sônia Maria Vanzella Castellar (2016) como uma rede organizada em planos internos e externos ao mesmo tempo, na qual as pessoas estão conjugadas, de forma dinâmica, aos fatores históricos e atuais referentes à localidade. A autora destaca que “compreender o lugar de vivência [...] é dar sentido à identidade que os indivíduos têm dos objetos naturais e fabricados” (*idem*, p. 39).

O lugar de vivência desempenha um papel fundamental no senso de pertencimento das pessoas em relação ao seu ambiente e à sua comunidade. Esse senso ou sentimento de pertencimento refere-se à ligação emocional, cultural e identitária que os indivíduos estabelecem com o lugar onde vivem.

Assim, em um primeiro momento, o projeto se aproxima de uma perspectiva decolonial, o que vemos no fato de assumir que elementos que a comunidade conhece e vivencia - suas danças, lendas, receitas, saberes – constituem cultura. E que esta também deve ser valorizada, e não apenas os imponentes edifícios históricos do município.

Entretanto, na justificativa do projeto consta um conceito de cultura que inicia indo em outra direção, o qual transcrevemos a seguir:

A cultura é uma herança que vem sendo repassada de geração para geração levando tradições e conceitos que fazem com que haja uma valorização da história regional de cada localidade. Hoje estamos vivendo em uma era de globalização onde a internet se tornou um objeto de grande uso e tudo fica conectado ao mundo digital, o que acaba se tornando uma evolução, também pode afetar o valor cultural e artístico da região, deixando de lado a valorização das tradições que devem ser repassadas e que são perdidas com o tempo. Neste sentido, em pleno mundo digital, o resgate da cultura imaterial se faz necessário valorizando tradições que são repassadas de avós para filhos e netos não deixando morrer toda uma geração que viveu em um mundo onde o conhecimento estava apenas armazenado na cabeça e que deve ser resgatado para que não se perca com aqueles que já se foram ou com os que um dia irão. Valorizar a cultura imaterial é uma forma de não deixar morrer a história de uma família, comunidade ou região; pois só levando conhecimentos aos mais novos é que podemos sempre fazer um resgate e continuar levando cultura as novas gerações que irão aparecer, acendendo assim a chama do respeito a diversidade cultural e regional de um povo (Projeto II Recienconto, 2016, p. 02-03).

É possível constatar que o conceito de cultura apresentado na justificativa acima está centrado na ideia de algo que é (“deve ser”) repassado de geração a geração, e não em um entendimento de cultura como construção coletiva em relação à qual os sujeitos atuam, e não

apenas reproduzem. Neste viés, a ideia de cultura como construção coletiva refere-se ao entendimento de que a cultura de uma comunidade ou grupo é formada através da contribuição e participação de seus membros. O que significa que a cultura não é algo estático, mas está em movimento; e que também não é algo imposto de cima para baixo, mas sim um processo dinâmico e colaborativo que emerge das interações, valores, tradições e expressões compartilhadas por um grupo de pessoas.

Nesse sentido, a cultura é fruto da diversidade de experiências, perspectivas e práticas de diferentes indivíduos dentro de uma comunidade. É produto da interação social e da história compartilhada, refletindo crenças, normas, costumes, linguagem, arte e outros elementos que também se transformam ao longo do tempo.

Dentro deste contexto, recorreremos ao antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2009, p. 4), que destaca:

A cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos nos apropriarmos do mundo natural e o transformarmos em um mundo humano, tanto quanto nos gestos e nos feitos com que criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais; ao criarmos socialmente os nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido. [...] Ela está presente no processo de socialização que, cada ser humano, inicia-se desde o momento da partilha - entre o útero e o berço - de uma vida regida por relações entre corpos dotados e um estranho poder de trans formarem relações inter-individuais em interações inter-pessoais.

Nesse viés, percebe-se a importância da cultura nos processos de transformação do mundo natural em um mundo humano e na construção da identidade individual e coletiva, o que mostra, que a cultura se manifesta no processo de socialização de cada ser humano, que se inicia desde o seu nascimento e envolve a interação entre os indivíduos e o ambiente a seu redor.

Essa perspectiva destaca a importância da participação ativa e da colaboração na criação e manutenção da cultura, reconhecendo que todos os membros de uma sociedade têm um papel a desempenhar na definição e no desenvolvimento do seu patrimônio cultural.

Dentro desse entendimento, cada membro da sociedade, traz consigo suas próprias experiências, valores e conhecimentos. Reconhecer a contribuição de todos os membros significa valorizar uma ampla gama de perspectivas, enriquecendo assim a compreensão e a representação do patrimônio cultural, essa postura promove a inclusão e a equidade, permitindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Ainda segundo o texto do projeto, a metodologia aplicada durante a realização do projeto envolvia:

- Rodas de conversa;
- Leitura de lendas e receitas culinárias típicas da região;
- Atividades contextualizadas de acordo com o nível de cada sala (cruzadinhas, caça-palavras, recortes, colagens...);
- Confeção do caderno do projeto composto por lendas regionais e receitas;
- Ensaio de danças e peças de teatro;
- Montagens de murais sobre diversos tipos de cultura imaterial;
- Apresentação de trabalhos, atividades, músicas, danças e teatro;
- Organização do espaço para a feira cultural regional.
- (Projeto II Recieucanto,2016, pág.03).

Não obstante a adesão a um conceito de cultura como “transmissão”, é na metodologia que voltamos a encontrar uma aproximação com o olhar decolonial, quando vemos que foram priorizadas atividades participativas com tendência à horizontalização (as rodas de conversa em detrimento das tradicionais palestras, por exemplo).

O II Recieucanto era voltado à comunidade escolar, e não apenas aos estudantes. Pretendia-se, com ele, alcançar alunos e servidores da Escola Municipal “José Palma”, familiares de todos bem como demais moradores da região do Santa Bárbara. E para tornar isso realidade, a equipe contava com os recursos materiais disponíveis e utilizados no cotidiano da escola: quadro, giz, lápis, caderno para o projeto, tintas, cartazes, fotografias, datashow, revistas e livros.

O projeto foi desenvolvido em etapas, ao longo de cinco semanas, sobre as quais discorreremos a seguir.

A 1ª semana, de 05 a 09 de setembro de 2016, foi dedicada a um trabalho de sensibilização do projeto em sua primeira parte. Isso se deu por meio de reflexões em que os alunos eram estimulados a expor suas ideias e suposições sobre “o que é e o que faz parte da cultura material e imaterial”. Depois, os professores deram exemplos da região e da cidade e recorreu-se ao datashow para apresentar fotografias das Igrejas históricas de Paracatu – Igreja da Matriz de Santo Antônio e Igreja do Rosário dos Pretos Livres, contextualizar suas histórias e refletindo sobre a importância das mesmas para a cidade e o povo da região.

Não sabemos se no desenvolvimento do projeto, as igrejas, em termos patrimoniais reconhecidas como monumentos religiosos, foram trabalhadas de forma conjunta a uma reflexão crítica sobre o processo histórico subjacente à sua construção – do qual fez parte exploração e escravidão. Este elemento é importante considerando que, na perspectiva decolonial, há a necessidade de examinar e problematizar não apenas as manifestações culturais e patrimoniais, mas também os contextos históricos e sociais nos quais essas manifestações surgiram. Isso implicaria em uma análise crítica do papel das igrejas históricas dentro do contexto de colonização, exploração e escravidão, reconhecendo não apenas sua importância

religiosa e arquitetônica, mas também as relações de poder e opressão que podem estar associadas à sua construção e uso ao longo do tempo. Essa reflexão crítica é fundamental para uma compreensão mais completa e contextualizada da cultura e do patrimônio, especialmente em uma perspectiva decolonial, que busca desafiar e desconstruir narrativas dominantes e eurocêntricas. Trata-se, portanto de “[...] promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos”, conforme expõe renomado sociólogo e jurista português, Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 87); que desafia a hegemonia do conhecimento científico ocidental e promove a valorização de outras formas de conhecimento.

Na mesma semana, as discussões do projeto se voltaram aos bens imateriais, de acordo com as explicações apresentadas e adequadas às idades dos alunos participantes – que são aqueles que estão guardados no conhecimento (memória) das pessoas, não podendo ser trocados e que podem ser repassados de geração em geração. Dando continuidade a esse momento, cada aluno recebeu um caderno especial para o projeto, contendo na primeira página o nome do projeto, a ficha de identificação do aluno e a justificativa para a realização do projeto em andamento. Neste caderno especial deveriam registrar as atividades programadas e desenvolvidas sobre bens materiais e imateriais, sendo que ao final das etapas, o aluno levava o caderno para casa para compartilhar os registros com os familiares.

Aqui é importante pontuar que os alunos podiam fazer desenhos - de acordo com a idade e a compreensão – como exemplos dos novos aprendizados adquiridos durante as aulas, anexando tais desenhos ao caderno.

Figura 23 - alunas do 3º ano, pintando a maquete da Igreja Matriz de Santo Antônio (2016).



Fonte: acervo pessoal da professora Graciele Alves Brito

Na 2ª semana, de 12 a 16 de setembro de 2016, o trabalho desenvolvido teve relação com os estudos no gênero textual Lendas, definidas no projeto como “narrativa de cunho popular que é transmitida principalmente de forma oral” e reconhecidas como exemplos de bem cultural imaterial. Nessa fase foram trabalhadas lendas da região e da cidade, de modo que cada professor envolvido disponibilizou o material à sua turma de forma impressa e afixada no caderno do projeto. Na fase subsequente, os alunos buscaram, junto a seus familiares, uma lenda por eles conhecida, a ser depois contada em sala de aula e registrada nos cadernos como um bem imaterial que pode, no futuro, ser compartilhado com os mais jovens.

Figura 24 - Historiadora Teresinha Santana, fantasiada de árvore “Barrigudinha” (2016.)



Fonte: acervo pessoal professora Graciele Alves Brito.

Na 3ª semana, de 19 a 23 de setembro, a Receita Culinária foi abordada como gênero textual e exemplo de bem imaterial a ser resgatado. Definida no projeto como “texto instrucional, em linguagem clara e objetiva, cujo objetivo é fazer com que o leitor tenha sucesso no preparo do prato culinário”, a Receita foi trabalhada com o intento de compartilhar as receitas típicas da região, especialmente aquelas que foram transmitidas por avós, mães ou parentes. Mais uma vez a família do educando foi envolvida, o que se deu com a recomendação de que os estudantes fizessem uma pesquisa com um membro familiar a cerca de uma receita que é ou já foi feita em sua casa.

A receita foi depois compartilhada com os demais colegas e registrada no caderno. Em seguida, foram escolhidas receitas de menor complexidade, que foram realizadas com os alunos na escola, o que se deu com o auxílio das cantineiras (profissionais que preparam o lanche). Após a execução da receita, o produto foi distribuído para a degustação de todos os participantes.

Figura 25 - alunos praticando e distribuindo as receitas típicas selecionadas – (2016).



Fonte: acervo da E. M. “José Palma”

A culinária local é uma fonte essencial de identidade cultural de uma comunidade. Ao explorar e aprender sobre os alimentos, técnicas culinárias e histórias “por trás” dos pratos locais, os educandos podem se reconectar com suas raízes culturais e compreender a importância de preservar e valorizar sua herança culinária. Dessa forma e através de tais práticas, os alunos têm a oportunidade de aprender por meio das lentes das tradições locais, em vez de apenas a partir de perspectivas coloniais.

Importa pontuar que, a colonização além de se apropriar e de explorar os meios materiais e econômicos, atuou também invisibilizando e apagando todos os aspectos que proporcionassem florescer as origens e os costumes dos colonizados; por isso o trabalho com a culinária tradicional é uma forma de não-controle e de valorização das práticas dos povos colonizados. É como exemplifica o sociólogo peruano Aníbal Quijano ao evidenciar que o colonialidade vislumbra o controle da produção do conhecimento. Em suas palavras, (Quijano 2005, p. 121) “[...] o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento”.

Nessa continuidade, ao envolver a comunidade local no processo educacional, especialmente aquelas que são guardiãs do conhecimento culinário tradicional, o projeto fortalece os laços comunitários ao mesmo tempo em que capacita os membros a se tornarem agentes ativos na preservação e compartilhamento de sua cultura.

Destarte o estudo e pesquisa da culinária local é porta de entrada para explorar uma variedade de disciplinas, incluindo História, Geografia, Ciências, Agricultura, Economia e

Matemática. Essa prática permite uma abordagem interdisciplinar que enriquece a compreensão dos estudantes sobre a herança cultural e os desafios enfrentados por suas comunidades.

Ademais, a culinária local está ligada a práticas agrícolas sustentáveis e a um profundo conhecimento do ambiente natural. Ou seja, ao aprender sobre os alimentos e a culinária tradicional local, os estudantes podem desenvolver uma apreciação pela importância da preservação do meio ambiente e da adoção de práticas alimentares mais sustentáveis.

Na 4ª semana (de 26 a 30 de setembro de 2016), o terceiro bem imaterial estudado foram as Danças Regionais, definidas no projeto como “danças típicas que carregam manifestações populares e significados de um determinado povo” (p. 04). A proposta desta semana foi fazer com que os alunos tivessem contato com danças típicas da região que envolvem a sua comunidade (Dança do Balaio, Caretada ou Caretagem, Catira, Folia de Reis); através de vídeos, fotos e textos. Aos familiares foi enviado um questionário sobre o gosto familiar pela dança, com o objetivo de verificar se havia no meio familiar do aluno, algum membro de grupos de danças típicas estudadas, para que o familiar pudesse contar pessoalmente aos alunos sua história e experiência com a dança. Depois, os alunos registraram as pesquisas no caderno do projeto, o que fizeram por meio de desenhos, texto e fotos., de acordo com o entendimento que tiveram do projeto.

Figura 26 - apresentação dos alunos do 2º ano, “Dança do Balaio” (2016).



Fonte: acervo da Escola Municipal “José Palma”

A 5ª semana (de 3 a 7 de outubro 2016) foi dedicada aos preparativos e à montagem de uma Feira Cultural Regional. Toda a comunidade escolar foi convidada (Educação Básica, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), familiares dos alunos e moradores da região, que

puderam participar das exposições e comércio de artesanato e comidas típicas. A proposta da culminância do projeto, era promover a integração entre a comunidade escolar e o conhecimento produzido em meio aos estudos proporcionados pelas atividades desenvolvidas. Essa etapa contou com apresentações de todas as turmas da escola, mostrando o que aprenderam sobre patrimônio imaterial através da dança, teatro, apresentação de músicos regionais e da Folia de Reis; além de degustação de comidas típicas de Minas Gerais e seus modos de preparo na Mesorregião Noroeste daquele estado.

Figura 27 - apresentação do grupo de Folia de Reis da região (2016).



Fonte: acervo da Escola Municipal “José Palma”

Em 2017, durante o período de 04 de setembro a 06 outubro, envolvendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, aconteceu o “III Reciocanto: a cultura negra e suas contribuições para o Brasil”. Desta feita, o projeto trazia como objetivo geral “a valorização das contribuições do negro e de sua cultura para o desenvolvimento do Brasil”. E como objetivos específicos:

- Compreender como aconteceu a chegada e a permanência do negro no Brasil;
- Identificar as contribuições do negro na cultura e na economia do Brasil e da região;
- Reconhecer a importância da existência dos quilombos e visitar um dos quilombos de Paracatu;
- Conhecer moradores negros da comunidade e reconhecer sua cultura e contribuições para o desenvolvimento da região;
- Representar as diversas formas de manifestações artísticas da cultura negra;
- Promover desfile exaltando a beleza negra;

- Mobilizar a comunidade local para a culminância do Projeto;
- Realizar Feira Cultural retratando a importância da cultura negra para o Brasil (III Reciencanto, 2017, p.2).

Partindo-se da premissa de que o município de Paracatu é formado por maioria negra (76,1 %) conforme evidencia o Censo 2022, a localidade é terreno fértil para as reflexões e ações através de uma Educação Patrimonial Decolonial. Nesse contexto, ressaltar e valorizar as conquistas e contribuições do povo negro se torna não apenas relevante, mas essencial. Uma vez que, uma abordagem decolonial na educação patrimonial confronta e desconstrói narrativas históricas eurocêntricas que negligenciam ou minimizam sistematicamente as contribuições dos afrodescendentes. Como apresenta Catherine Walsh (2009, p. 3), ao enfatizar que “[...] as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação”. Por isso, a importância de destacar os feitos dos negros em Paracatu em uma abordagem decolonial, que não apenas reconhece a relevância da diversidade étnica e cultural da comunidade local, mas também desafia as estruturas de poder historicamente estabelecidas que perpetuam a marginalização e a opressão colonial.

Walsh identifica um conjunto de pressupostos da colonialidade a serem enfrentados e transformados. A este respeito, Saba (2021) sintetiza que o primeiro de tais pressupostos

[...] é o da colonialidade no poder de um sistema de classificação social baseado em hierarquia racial, sexual e na formação e distribuição de identidades sociais de superiores a inferiores. O segundo se trata da colonialidade no saber, que considera como único o conhecimento eurocentrado e epistemológico. Este pressuposto estaria mais evidente no sistema educativo. O terceiro aborda a colonialidade do ser, que seria executado pela inferiorização, subalternação e desumanização, que Walsh explica se referir ao que Frantz Fanon chamou de “não existência”. O último ponto, diz respeito a colonialidade da natureza e da vida, que leva a lógica binária entre natureza e sociedade, desconsiderando a compreensão holística da vida em suas múltiplas relações (Saba, 2021, p. 184).

Por esta perspectiva, observamos que a 3ª edição do projeto Reciencanto não se limitou a promover um registro da história do povo negro paracatuense. Ao ser colocado em marcha, foram acionados movimentos decoloniais que podem ser reconhecidos no questionamento da hierarquia racial historicamente construída, no chamado para a escuta de conhecimentos que foram alijados por longo tempo em detrimento do conhecimento eurocentrado, na formação de uma consciência crítica sobre as dinâmicas coloniais e suas repercussões atuais na construção da identidade e do patrimônio cultural da cidade.

A Justificativa da 3ª edição do projeto é assim apresentada:

O Projeto de valorização da cultura do negro e suas contribuições para o Brasil e para a cidade de Paracatu/MG, se revela crucial em um contexto de reconhecimento e resgate histórico. Considerando a riqueza cultural e o legado histórico deixado pela população negra, é importante promover a valorização de suas tradições, arte, música, culinária e demais expressões culturais. Além disso, ao destacar as contribuições dos afrodescendentes para a construção social, econômica e cultural do país e, mais especificadamente de Paracatu/MG, proporcionando uma compreensão mais ampla e inclusiva da história local (Projeto do III Reciencanto, 2017, p.2).

A metodologia aplicada na execução do projeto desta edição, se manteve como as anteriores, apresentando apenas um diferencial: o desfile para a valorização da beleza negra no dia da culminância.

Tal como nas edições anteriores, o III Reciencanto foi pensado com vistas a alcançar a comunidade local. Os educadores e educandos usaram materiais disponíveis na escola que interessavam ao projeto, cuja avaliação se deu forma contínua através da observação do comprometimento dos alunos na execução das atividades propostas.

O desenvolvimento do projeto se deu em duas fases: a primeira com ações programadas para o mês de setembro e a segunda com as ações finalizadoras para a culminância do Projeto.

Durante o mês de setembro, foram realizadas atividades diversificadas, como pesquisas, debates e divulgação de artesanato referentes à cultura negra, especialmente os produzidos durante as aulas de Arte (máscaras da Caretada); contação de histórias de origem negra ou que tratassem de questões relacionadas ao negro na cidade (História da boneca de Orobó – típica da região de Paracatu); visita ao quilombo de São Domingos; produção de textos e desenhos que retratam a história dos negros; desfile de moda que destaca e celebra a moda inspirada na cultura, na estética e nas tradições dos povos afrodescendentes.

Figura 28 - Exposição de máscaras da Caretada confeccionadas pelos alunos (2017).



Fonte: acervo da Escola Municipal “José Palma”

Na segunda etapa, desenvolvida no decorrer de outubro de 2017, aconteceram os ensaios das apresentações que fizeram parte da Feira Cultural e Empreendedora, que aconteceu na culminância do projeto.

As demais atividades foram a mobilização de familiares dos alunos e moradores da região para participarem da culminância do projeto, podendo, inclusive, participar das apresentações e contribuindo para ampliar os laços entre a escola e a família; a participação da historiadora Teresinha Santana Guimarães com contação de histórias e orientações históricas aos professores e alunos, a apresentação do grupo de teatro da Casa de Cultura de Paracatu e apresentações de grupos de dança e música da região na culminância do projeto.

Figura 29 - Caretada mirim da escola (2017)



Fonte: acervo da Escola Municipal “José Palma”

No segundo semestre de 2018, de 04 de setembro a 04 de outubro, aconteceu o “IV Recien canto: nossa cultura, nossas raízes”. Nesta edição, o projeto esteve voltado para estudos e ações sobre a música. O estilo musical escolhido (com a participação dos alunos) foi a música raiz, identificada, no projeto, como “subgênero do sertanejo, marcado por canções que tratam da vida do campo e da simplicidade” (p. 02). O objetivo geral da quarta edição, era resgatar o gosto e a importância da música raiz; ainda muito ouvida nos lares de Paracatu, especialmente os da zona rural.

Figura 30 - Violeiros, sanfoneiros locais, e historiadora Teresinha Guimarães (2018).



Fonte: acervo da Escola Municipal “José Palma”

A escolha do tema e da abordagem pelos estudantes, que estiveram atuantes nas várias etapas do processo e o protagonismo de membros da comunidade local apontam para elementos importantes de uma educação patrimonial decolonial, cujo objetivo é a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo a comunidade como uma fonte de saberes que valoriza suas próprias referências culturais e memórias sociais locais, fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Isto posto, acresce a pesquisadora Ana Gabriela Saba (2022, p. 366), “as práticas de Educação Patrimonial na educação formal podem contribuir para que a escola venha a ser um lugar de afetos e construção do conhecimento sensível a realidade das comunidades do entorno”.

Seguindo essa linha de pensamento, e em outras palavras, a escola se torna o que a autora chama de um “lugar de afetos e construtora do conhecimento sensível”, quando incorpora e valoriza as especificidades e as necessidades da comunidade onde está inserida, na sua prática educativa; ao estabelecer proximidade e interação, um currículo relevante e a participação comunitária. Essa postura, reforça a EPD como um caminho possível e cheio de significados para uma educação mais participativa e contextualizada. Essa abordagem, não

apenas fortalece os laços entre escola e comunidade, mas também empodera os estudantes, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica de sua própria identidade, história e cultura.

Há de se considerar, o que bem coloca Saba (2022, p. 374) que “a educação não se trata de um depósito de conteúdo, ela se dá nas relações de ensino-aprendizagem, em que professor e aluno aprendem e ensinam coletivamente”. A afirmação da autora enfatiza a necessária relação dialógica e horizontal entre educando e educador, apontado para a importância da troca de saberes e da construção conjunta do conhecimento.

Assim sendo, há a integração dos princípios da EPD com a Educação Popular, onde é possível promover diálogo e colaboração fortalecendo o protagonismo dos alunos na construção da própria história e identidade cultural.

Como objetivos específicos, o projeto aponta:

- Promover o entendimento e apreciação da música raiz como um patrimônio cultural importante, destacando a relevância histórica e social na vida das pessoas da zona rural;
- Facilitar experiências práticas de aprendizagem, como oficinas e apresentações ao vivo, para que os alunos possam desenvolver habilidades musicais básicas e familiaridade com os instrumentos típicos da música raiz;
- Incentivar o trabalho em equipe entre os alunos, através de atividades em grupo como ensaios e corais, visando a produção de apresentações musicais que celebrem a cultura local;
- Fomentar a integração da música raiz com outras disciplinas, como História, Geografia e Literatura, por meio de ações interdisciplinares que explorem as conexões entre a música e o contexto cultural-histórico da região rural (Projeto IV Reciencanto, 2018, p. 2).

O sentimento de "aprender e ensinar coletivamente" a que se referia Saba (2022) aparece menos nos objetivos do que na justificativa. Nela, a identidade dos alunos ganha centralidade, dando-se destaque, também, ao senso de pertencimento

O projeto justifica-se pela necessidade de inclusão da identidade cultural dos alunos, pois para muitos estudantes de áreas rurais, a música raiz é uma parte intrínseca de sua identidade e senso de pertencimento à comunidade. Assim, ao explorar e celebrar essa forma de expressão cultural, promove-se um ambiente inclusivo que reconhece e valida as experiências e tradições dos alunos, fortalecendo sua conexão com a comunidade e sua autoestima (Projeto IV Reciencanto, 2018 p.3).

De acordo com o dicionário de Antônio Hauaiss (2009), pertencer significa fazer parte de ou ser parte do domínio de. Nesse viés, o sentimento de pertencimento está visceralmente atrelado à identidade, ao sentimento de fazer parte de algo ou de alguma coisa maior que nós.

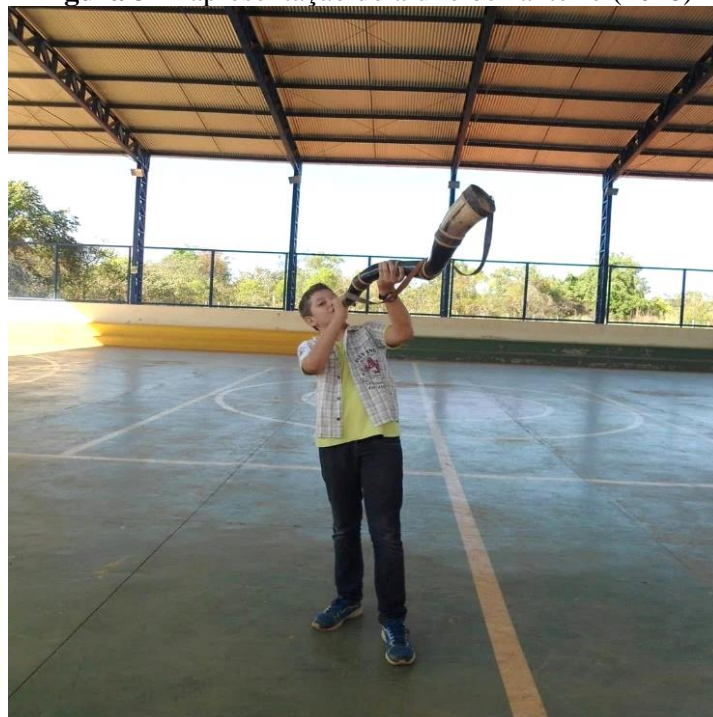
Nessa ceara e para explicar a relação entre identidade e pertencimento, a socióloga Mirian de Oliveira Santos (2010, p. 40) pondera que:

[...] a identidade se constrói através de relações, isto é, é processual e relacional, portanto, capaz de se adaptar às transformações sociais e pode ser vista como uma construção social de pertencimento. [...] É oportuno lembrar que a identidade marca distância, mas também aproximações.

Nesse entendimento, a identidade é um processo dinâmico e relacional que se desenvolve por meio das interações sociais e das relações com o ambiente social e cultural. Ela é flexível, adaptável e influenciada por fatores individuais e sociais, contribuindo para o nosso sentimento de pertencimento e autoconhecimento ao mesmo tempo em que molda nossas relações com os outros.

Por natureza, o ser humano é inerentemente social, estabelecendo vínculos desde o momento do seu nascimento. Inicialmente enraizados na família, esses laços geram o sentimento de pertencimento que se expande progressivamente para abranger comunidades mais amplas, como grupos de amigos, colegas de escola ou trabalho, comunidades religiosas, grupos sociais e até mesmo a sociedade em geral. Essa expansão gradual de pertencimento reflete a necessidade humana de conexão e interação com outros indivíduos além do círculo familiar imediato.

Figura 31 - apresentação do aluno berranteiro (2018)



Fonte: acervo da Escola Municipal “José Palma”

Na metodologia usada foram mantidos elementos das edições anteriores do projeto, acrescidos de:

- 1º - Levantamento (pesquisa oral) para descobrir se havia pais, alunos ou moradores da região que tocavam ou cantavam música raiz;
- 2º - Feira Cultural e Empreendedora – onde na culminância do projeto, que aconteceu na quadra da escola, foram expostos e vendidos produtos confeccionados por moradores da região [...].

A quarta edição manteve a tradição de se voltar à totalidade da comunidade escolar, com vistas a alcançar a comunidade local. As mudanças mais perceptíveis, tanto no texto do projeto quanto ouvindo relatos de professores nele atuantes, estiveram na forma de participação dos estudantes, já que o desenvolvimento do projeto se deu através de “oficinas de apreciação e interpretação” de música raiz. Além destas atividades, foram realizados ensaios com a participação dos alunos do Ensino Médio e de dois foliões da região, os senhores Adalberto e Celino, e a Feira Cultural e Empreendedora com apresentações artísticas de parceiros e moradores da região para a culminância do evento: Senhores Pedro Coutinho (pandeiro), Antônio Alfrio (voz, violão e ensaios de catira), Leonardo Borges (voz e violão), Ismar (voz, violão e ensaios da Folia de Reis) e Celino (sanfona, violão e voz).

Concomitante às apresentações, aconteceu a Feira Empreendedora, sendo este um momento de exposição e venda de produtos típicos confeccionados por moradores da região, tais como doces, açafraão, tapetes de retalho, produtos confeccionados no tear e plantas.

Figura 32 - exposição de produtos confeccionados por moradores da região (2018)



Fonte: acervo da Escola Municipal “José Palma”.

Em 2019, de 02 de setembro a 04 de outubro de 2019, aconteceu o “V Reciencanto: o Nordeste e a cultura em nós”. A 5ª edição do projeto apresentou como objetivo geral a “promoção da compreensão sobre como os aspectos culturais do Nordeste brasileiro se manifestam e se entrelaçam com outras culturas presentes em nossa sociedade”.

Essa aproximação com a região nordeste é motivada por alguns fatores que incluem desde a proximidade geográfica, o que facilita a troca cultural e o intercâmbio entre as regiões; além da presença de pessoas cujos ancestrais migraram do Nordeste para Minas Gerais em busca de oportunidades de emprego e renda – trabalhadores sazonais ou permanentes, que contribuem para a formação de uma conexão cultural e afetiva entre Paracatu e a região nordeste. Através deste projeto os educandos reconhecem a importância da diversidade cultural nordestina e também promovem o respeito, a valorização e o entendimento das múltiplas influências que são construtoras da riqueza cultural do país.

Os objetivos específicos foram assim estipulados no projeto:

- pesquisar e documentar as principais manifestações culturais do Nordeste brasileiro, incluindo a música, dança, culinária, artesanato, literatura, folclore e tradições populares;
- identificar e analisar as influências da cultura nordestina em diferentes aspectos da nossa vida cotidiana, como na linguagem, hábitos alimentares, festividades e valores sociais.
- desenvolver atividades educativas e culturais, como palestras, oficinas, exposições e apresentações artísticas, para compartilhar o conhecimento adquirido sobre a cultura nordestina e promover o respeito pela diversidade cultural;
- reconhecer as contribuições da cultura nordestina para a riqueza cultural do Brasil e para a construção da identidade nacional (Projeto do V Reciencanto, 2019, p.03).

Na justificativa do projeto, apresentada a seguir, a riqueza da cultura nordestina recebe destaque

A cultura nordestina é rica em manifestações artísticas, históricas e sociais que enriquecem o processo educativo. Através de pesquisas, é oportunizado aos alunos a possibilidade de conhecimento e aprofundamento em aspectos como música, dança, culinária, literatura, folclore e tradições populares do Nordeste, ampliando assim o repertório cultural e sua compreensão sobre o país em que vivem (Projeto do V Reciencanto, 2019, p. 03).

A metodologia é assim descrita:

- pesquisa sobre a cultura do nordeste: manifestações artísticas, históricas, sociais e econômicas;
- realização de oficinas práticas que permitam vivências da cultura nordestina: oficinas de culinária, danças folclóricas e músicas.

- projeto interdisciplinar, explorando conexões entre a cultura do nordeste e outras áreas do conhecimento (Geografia, História, língua Portuguesa, Arte e Educação Física);
- Feira Cultural – culminância do projeto- destinado a compartilhar o projeto com a comunidade escolar e local, através de apresentações e exposições.

Na execução do V Reciocanto, mantiveram-se a maioria dos passos seguidos nas metodologias de anos anteriores; nesta oportunidade, os educandos buscaram mais informações (através de pesquisas e vivências) sobre uma região mais distante do lugar onde vivem, neste caso, o Nordeste brasileiro.

O projeto foi desenvolvido diretamente pelos alunos desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II até o Ensino Médio, e contou com o envolvimento da comunidade escolar e local. Recorreu-se a textos e livros da literatura nordestina, filmes e vídeos, mapas, instrumentos musicais, ingredientes da culinária nordestina e materiais de escrita e desenho.

O desenvolvimento do projeto aconteceu em alguns momentos em sala de aula, (quando a historiadora do município senhora Teresinha Guimarães e os professores, dirigiam as primeiras rodas de conversa sobre o tema), onde os alunos estudaram e produziram produtos da cultura nordestina como: panelinhas de barro, poemas em cordel e xilografias que foram expostos para toda a escola. Em outros momentos, as atividades se deram na quadra da escola, com ensaios das apresentações.

A culminância do projeto, de acordo com as informações repassadas pela professora Graciele Alves Brito, contou com a participação de artistas da localidade (ex- alunos que ainda moram na região), como também com a apresentação de Gracindo Júnior (conhecido como “queijo”, palhaço da cidade) interpretando Tirica, uma figura nordestina mais popular entre os alunos, além das apresentações dos grupos de capoeira e teatro da Casa de Cultura (parceira do projeto), como se vê (na figura 33), onde apresenta-se o professor de teatro Geuber Evandro.

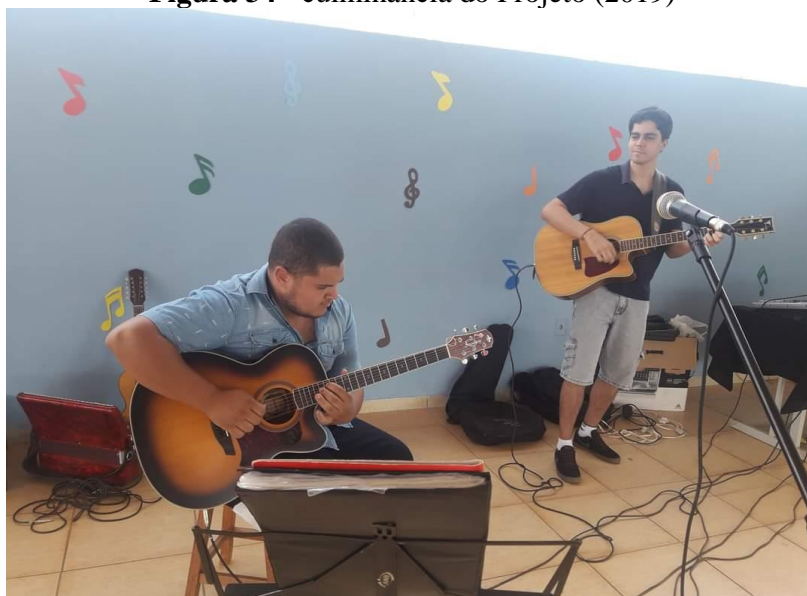
Figura 33 - apresentação teatral com prof. Geuber Evandro (2019)



Fonte: acervo da Escola Municipal “José Palma”

A Educação infantil (primeiro e segundo ano das séries iniciais) apresentou-se dançando forró, dança típica do Nordeste ao som das músicas de Gonzaguinha e Grupo Matruz com leite, e houve também apresentação de artistas locais os senhores Célio da sanfona e Valdir recitador de versos. Para finalizar a feira, apresentaram-se dois ex-alunos da escola que ainda são moradores da região, os jovens Leonardo Borges e Rogério Ferreira.

Figura 34 - culminância do Projeto (2019)



Fonte: acervo da Escola Municipal “José Palma”

A iniciativa de conhecer com mais profundidade a cultura nordestina, de acordo com o título do V Recienconto “presente em nós”, enriquece o currículo escolar, oferecendo aos alunos a oportunidade de pesquisar e aprender sobre outra cultura, e também sobre como outra (s) pode(m) influenciar a nossa cultura; além disso, o projeto promove um ambiente inclusivo e acolhedor que celebra a diversidade étnica e cultural que deve estar presente no ambiente escolar.

Outro detalhe que influenciou a escolha do tema, foi a “cultura do forró”, que é disseminada no Nordeste e apreciada na comunidade rural onde está localizada a escola. De acordo com o que nos relata a professora Graciele Alves Brito, “Quase sempre os encontros e ações na zona rural acabam em forró”.

Ao trazer o conceito de pertencimento para o campo da Educação Patrimonial, Michele Nascimento Silva (2013, p. 204) pondera que “o sentimento de pertencimento se relaciona com proximidade, à ligação com o local. Dá ideia de enraizamento, que o indivíduo constrói e é construído, planeja e se sente parte de um projeto, modifica e por ele é modificado”.

Coadunam os autores Guilherme Dias e André Luís Ramos Soares (2008, p.54), que “não é possível esperar que a população de qualquer município, valorize aquilo que não se identifica, imposto como patrimônio [...]”. A partir desse entendimento, conhecer o passado é essencial, uma vez que, por meio das diversas vivências humanas nele registradas, encontra-se a chance de reflexão, permitindo interpretar e correlacionar o que se passou com o contexto atual.

Dessa forma, o sentimento de pertencimento está ligado ao “lugar de vivência”, ou seja, ao lugar onde a pessoa reside ou habita. O ambiente físico no qual alguém vive e convive com os demais; seja casa, apartamento, cidade, país ou qualquer outro espaço habitável. Esse termo engloba não só a estrutura física onde a pessoa mora, mas diz respeito também ao ambiente social, cultural e geográfico que o cerca e influencia na sua vida diária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa analisamos um conjunto de ações de Educação Patrimonial desenvolvidas no período de 2016 a 2019 na Escola Municipal “José Palma”, de Paracatu, MG, com a intenção de refletir sobre possíveis pontos de convergência e/ou divergência com a abordagem de(s)colonial de autores do Grupo Modernidade/Colonialidade, também conhecido como Projeto M/C – coletivo de pesquisadores que recorrem a uma perspectiva contra-hegemônica para analisar como a modernidade está intrinsecamente influenciada pela colonialidade. Tal grupo propõe a de(s)colonialidade como um projeto de desmantelamento das hierarquias e epistemologias impostas pelo colonialismo, promovendo, assim, a valorização de saberes e práticas locais.

Isto posto, iniciamos os trabalhos procurando conhecer historicamente a Educação Patrimonial para compreender a perspectiva que tem sido chamada de Educação Patrimonial Decolonial (EPD) e explorar suas possibilidades na educação escolar. Para isso realizamos um estudo do estado do conhecimento sobre o tema. Como resultado, a literatura selecionada apontou que a EPD é fundamental para a decolonialidade das relações culturais, para que haja metodologias e novas teorias que abordem as relações interétnicas e o exercício inter-epistêmico. O que torna necessário reconhecer, contestar e romper com os processos de dominação sobre as memórias subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados.

Na sequência, nos voltamos às ações de Educação Patrimonial desenvolvidas na escola “José Palma” no período em análise. Organizadas sob no nome de “Projeto Reciencanto”, tais ações tiveram cinco edições entre 2016 e 2019.

A análise da documentação a que tivemos acesso revelou que as ações do citado projeto apresentaram como ponto de partida os saberes da comunidade escolar e, apesar de não adotarem explicitamente ou de forma deliberada princípios que pesquisadores do tema como Tolentino (2018), Saba (2021; 2022), Soster (2022), entre outros/as, associam à Educação Patrimonial Decolonial, evidenciaram aspectos de uma vivência decolonizada que contribui para a ampliação do sentimento de pertencimento ao lugar de vivência, o que converge com o que é estimado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade.

Ao trazer o conceito de pertencimento para o campo da Educação Patrimonial, promove-se um vínculo de pertencimento que está intimamente ligado à proximidade e a conexão com o lugar de vivência. Sugere a percepção de se estar enraizado, onde o indivíduo se envolve

ativamente na construção da sua identidade e também é moldado por ela, identificando-se como parte integrante de um projeto coletivo.

Dessa forma, o sentimento de pertencimento está ligado ao “lugar de vivência”, ou seja, ao lugar onde a pessoa reside ou habita e a partir do qual convive com os demais. Como explicado por Castellar (2026), este termo engloba não só a estrutura física onde a pessoa mora, mas diz respeito também ao ambiente social, cultural e geográfico que o cerca e influencia na sua vida diária. Conforme esse entendimento, as ações de Educação Patrimonial que aconteceram na Escola Municipal “José Palma”, contribuíram para a ampliação do sentimento de pertencimento ao lugar de vivência.

Não obstante, é importante pontuar que as ações desenvolvidas durante as edições do Reciencanto não exploraram integralmente – no que diz respeito ao processo de compreensão mais crítica da história local – as potencialidades de uma Educação Patrimonial Decolonial, o que se distancia do que é muito precioso ao Grupo Modernidade/Colonialidade, que defende a importância do exercício da reflexão crítica da história e da identidade local, como se vê em escritos de Dussel (2016), Mignolo (2005, 2016 e 2017), Quijano (2010) e Santos (2010), os quais também reivindicam uma audição atenta da versão dos povos que foram invisibilizados historicamente, como defende o renomado pedagogo Paulo Freire (1987).

Portanto, reforçamos a necessidade e a importância da Educação Patrimonial em perspectiva decolonial, como uma abordagem essencial para a valorização das memórias e identidades locais, promovendo uma educação crítica, participativa e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. A análise documental. *In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EDU, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.
- BARBOZA, Vania Maria. “O lugar que é meu e seu”: ações educativas nos espaços não-formais a partir do patrimônio histórico cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3643/1/BARBOZA.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura, Educação e Interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (et al.). O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa** [online], 2009.
- BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN**, D.O. Portaria nº 137, 28/04/2016.
- BUROCCO, Laura. Afrofuturismo e Perspectivismo Ameríndio: duas ferramentas para um pensamento decolonial. **Buala**, jul. 2019. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/aler/afrofuturismo-e-perspectivismo-ameri-ndio-duas-ferramentas-para-um-pensamento-decolonial>. Acesso em: 28 out. 2023.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. *In: PEREIRA, Marcelo Garrido. La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2016.
- CEDEFES. **Comunidades Quilombolas do estado de Minas Gerais**. 2013. Disponível em: http://www.cisp.org.br/comunidades/html/brasil/mg/mg_lista_comunidades.html. Acesso em: 20 nov. 2023.
- CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.
- CONDURU, Roberto. Entre a cabeça e a terra–arquitetura dos agudás no golfo do Benim. **Arte & Ensaios**, v. 24, n. 24, p. 144-161, 2012.
- DEMARCHI, João Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial. **Revista CPC**, v. 13, n. 25, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/144337>. Acesso em: 19 de Mar. 2023.

DIAS, Guilherme; SOARES, André Luís Ramos. Educação Patrimonial e educação popular: um viés possível. *In*: André Luís Ramos Soares; Sergio Celio Klamt. (Org.). **Educação Patrimonial: Teoria e Prática**. Santa Maria: UFSM, 2008.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. v.31, n.1, jan./abr. 2016, p.51-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00051.pdf>. Acesso em: 29 de jul. 2020.

DUTRA, Maria Vitória de Moraes. **Centro Nacional de Referência Cultural: o desconhecido acervo consagrado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dissertacao_Maria_Vitoria-Versao_Final%20\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dissertacao_Maria_Vitoria-Versao_Final%20(1).pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

ENEP. I Encontro Nacional de Educação Patrimonial. **Relatório**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/I Encontro Nacional de Educ Patrimoni al.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FLORÊNCIO, Sônia R. R.; BIONDO, Fernanda Gabriela. Inventários participativos como instrumentos de educação patrimonial e participação social. *In*: AMARAL, Lilian; ROCHA, Cleomar (Orgs.). **Patrimônios Possíveis: Arte, Rede e Narrativas da Memória em Contexto Iberoamericanos**. Goiânia: UFG, 2014. p.50-58. *E-book*. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/patrimonios-possiveis/05_sonia_rampim.html. Acesso em: 03 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Altieri Dias de. **Entre o “ironista” e o “decolonial”**: um estudo pragmatista de Walter Mignolo. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2019.

FREITAS, Altieri Dias de. Notas sobre o contexto do Grupo de Trabalho Modernidade/Colonialidade. **REALIS**, v.8, n.2, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/241453/32409>. Acesso em: 03 nov. 2022.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu; PELEGRINNI, Sandra Cassia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GAMA, Alexandre de Oliveira. **Historiografia e memória de Paracatu - Noroeste de Minas**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18413/1/2015_AlexandredeOliveiraGama.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023;

GELLER JUNIOR, Lúcio. Maria é Conceição: descolonizando a educação patrimonial na escola. **Revista Discente Ofícios de Clio**, Pelotas, v.4, n.6, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/clioclio/article/view/1867>. Acesso em: 24 maio 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, Amanda. **Educação patrimonial na educação básica**: uma proposta de material didático sobre o desemboque no Triângulo Mineiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2022. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/123456789/1474/1/Dissert%20Amanda%20F%20Gomide.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

GRAMAGLIA, Paola. El proyecto Modernidad/ Colonialidad. Aportes para la construcción de un conocimiento autónomo de América Latina. **Pelícano**, v. 4, p. 101–118, 2018. Disponível em: <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/pelicano/article/view/1311>. Acesso em: 29 set. 2023.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, Rio de Janeiro, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Paracatu-Panorama. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/paracatu.html>. Acesso em 11 de nov. 2023.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. População. **Censo demográfico 2010 – Paracatu, MG**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/paracatu/pesquisa/23/25124>. Acesso em: 12 nov. 2022.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. População. **Censo demográfico 2020– Paracatu, MG (Panorama)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/paracatu/panorama>. Acesso em: 12 nov. 2022.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. IPHAN. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014. 65 p. Disponível em: www.portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educa%C3%A7%C3%A3o_patrimonial.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. IPHAN. **História – Paracatu (MG)**. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1495/#:~:text=O%20arraial%20foi%20elevado%20%C3%A0,%20chafarizes%20entre%20outras%20edifica%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 11 nov. 2023.

KOHL-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 25 jun. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 2002.

MÁRQUES, Fernanda Telles. Arqueologias Dissidentes – gênero e decolonialidade em pauta. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 5, p. 22-35, 2023. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/563>. Acesso em: 29 set. 2023.

MELLO, Antônio Oliveira. **As Minas Reveladas**. 2ª Ed. Paracatu: Ed. Da Prefeitura Municipal de Paracatu, 2002.

MELLO, Antônio Oliveira. **Paracatu do Príncipe: minha Terra**. Paracatu. MG: Edição da Prefeitura Municipal de Paracatu, 1979.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 3, jan./dez. 2005, p. 47-72. Disponível em: www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/29.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n° 94, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2023.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, n.1, v.1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645.%20Acesso%20em%2020/05/2020>. Acesso em: 07 dez. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOURA, Carla de. **As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/186013/001082602.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mar. 2023.

NARDELLI, Sávio Rodrigo. **Pensando o giro decolonial na América Latina: o caso do Brasil nos debates do coletivo Modernidade/Colonialidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

NEPOMUCENO, Sabrina Barros. **O ensino de história vai à feira**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/45319/1/EnsinoHistoriavaifeira_Nepomuceno_2021.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

PARACATU, Prefeitura Municipal. **Decreto nº 2.464 de 20 de abril de 1998**. Aprova o cadastro dos bens imóveis tombados do Núcleo Histórico.

PARACATU, Prefeitura Municipal. **Decreto nº 5.138 de 18 de setembro de 2017**. . Aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal de Patrimônio Histórico, artístico e paisagístico de Paracatu, MG – COMPHAP. Disponível em: https://www.paracatu.mg.gov.br/publicos/decreto_regimento_interno_do_comphap_3103444_7.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

PARACATU, Prefeitura Municipal. **História de Paracatu**. Disponível em: http://www.paracatu.mg.gov.br/index.php?m=layyoat- paginas_4.pap&paginas_id=1. Acesso em: 13 nov. 2023.

PARACATU, Prefeitura Municipal. **Lei 1517 de 28 de agosto de 1987**. Ementa PL nº 18/1987. Alterada pela Lei Complementar nº60, janeiro de 2009; Lei complementar nº 120, de 15 de julho de 2016.

PARACATU, Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.636 de 26 de janeiro de 2007**. Cria o Conselho Municipal de Patrimônio Histórico, artístico e paisagístico – COMPHAP, e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.paracatu.mg.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2007/462/462_texto_integral.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

PASSADA, María Noel Míguez. Discourses Analysis by a Decolonial Perspective. *In*: SUCIU, Lavinia. **Advances in Discourse Analysis**. IntechOpen, 2019. Disponível em: <https://www.intechopen.com/chapters/65832>. Acesso em: 28 out. 2023.

PEGUIN, Renata Cordeiro. **Cemitério dos heróis**: conflitos entre o patrimônio cultural, apropriações e a educação patrimonial. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Sociais). Campus de Aquidauana, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5650>. Acesso em: 25 maio 2023.

PIMENTEL, Helen Ulhôa; BRITO, Eleonora Zicari Costa; BOTELHO, Rosana Ulhôa (Orgs.). **Uma cidade, muitas histórias**. Paracatu: Ed. da Prefeitura Municipal de Paracatu, 1998. 164p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.73-114.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

REZENDE, Patrícia Soares; SILVA, Gustavo Oliveira. **Estudo da Evolução da População da cidade de Paracatu/Minas Gerais**, por meio de geoprocessamento para os anos de 2000 a 2010. *In*: ANAIS DO VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS. Vitória, ES. 2014. Disponível em: www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404155412_ARQUIVO_EvolucaodapopulacaourbanadeParacatu2000e2010_PatriciaeGustavo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SABA, Ana Gabriela. Mapas afetivos no caminho decolonial da educação no Rolé da Penha. **Sillogés**, v. 5, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/205/190>. Acesso em: 11 maio 2023.

SABA, Ana Gabriela. **Educação Patrimonial - um caminho para esperarçar**: projetos escolares de História no Rio de Janeiro. 2021. 224f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2021.

SALLES, Sandro Guimarães de; FEITOSA, Saulo Ferreira; LACERDA, Rosane Freire. Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17415>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, n.79, nov, 71-94. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 19 de maio. 2024.

SANTOS, Miriam de Oliveira. **A noção de identidade e seu uso nos estudos migratórios**. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília, Ano 18, n.34, p. 27-43, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4070/407042011003.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

SANTOS, Vivian Matias. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, e200112, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nacionalidade e patrimônio: o segundo reinado brasileiro e o seu modelo tropical exótico. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 34, p. 337-359, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/bibliografiaPatrimonio?letra=s&pagina=6>. Acesso: 06 jun. 2022.

SILVA, Luiz Henrique Gomes. **Identidades na Comunidade Quilombola São Domingos e representações da Mineradora Kinross**: tradição X modernidade. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 2014. Disponível em: www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/16589/1/2014_LuizHenriqueGomesSilva.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Michele Nascimento da. Identidade, pertencimento e sociabilidade no espaço urbano: observações sobre a percepção dos usuários do bairro cidade baixa em Porto Alegre. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 14, n. 34, p. 194-210, ago./dez. 2013.

SILVEIRA, Flávio Leonel A.; BEZERRA, Marcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. *In*: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornélia; BELTRÃO, Jane Felipe

(Org.). **Antropologia e Patrimônio Cultural**: diálogos e desafios contemporâneos. Florianópolis: Nova Letra, 2007, p. 81-97.

SOSTER, Sandra Schmitt. **Gestão do Patrimônio Cultural Brasileiro**: participação cidadã em políticas, processos e tecnologias. 2022. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102132/tde-08122022-113048/pt-br.php>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SPHAN. Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **SPHAN Pró-Memória**. Boletim nº 39, jan.-dez. 1988. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/boletim_39.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. A educação patrimonial no ensino de história. **Biblos**. Rio Grande, n. 22, v.1, p.199-211, 2008. Disponível em: www.periodicos.furg.br/biblos/article/view/868/347. Acesso em: 25 ago. 2023.

THOMAS, Greg. Introduction: Coloniality's Persistence. **CR: The New Centennial Review**, n. 3, v. 3, p. 1-4, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/ncr.2004.0012>. Acesso em: 27 de out. 2023.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés**, v. 1, jan./jul. 2018, p. 41-60. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15091/1/Educacao_Patrimonial_Decolonial_perspect%20-%20Atila%20Tolentino.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. *In*: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. **Anais [...]**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andres Bello, 2009.

VILLA VERDE, Rodrigo Braga da Rocha; FERNANDES, Francisco Rego Chaves. Impactos da mineração e da agroindústria em Paracatu (MG): ênfase em recursos hídricos. *In*: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 18, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CETEM/MCT, 2010. Disponível em: http://mineralis.cetem.gov.br:8080/bitstream/cetem/567/1/Rodrigo_Verde.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.