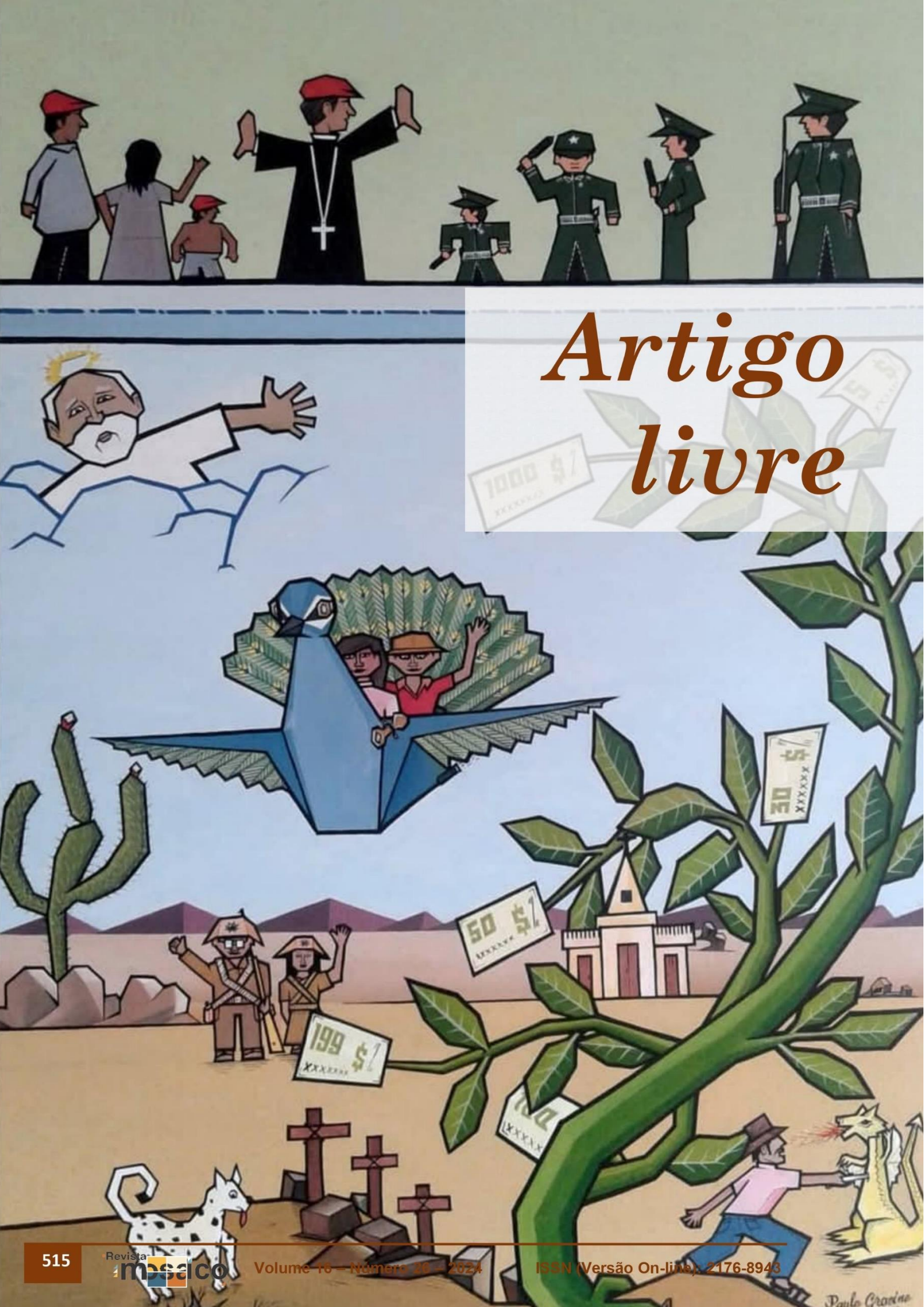


Artigo livre

Educação Patrimonial e decolonialidade: uma revisão da literatura

Heritage Education and decoloniality: a literature review

Graciele Mendes de Souza Xavier
Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba, https://orcid.org/0009-0000-5567-8458, graciele.xavier@educacao.mg.gov.br
Fernanda Telles Márques
Pós-doutorado em Programa Avançado de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, https://orcid.org/0000-0001-5943-3255, fernanda.marques@uniube.br

Recebido em: 22/08/2024 / **Aceito em:** 14/10/2024
DOI: 10.12660/rm.v16n26.2024.91852

Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, realizada em bases indexadoras de dissertações, teses e periódicos. Tem por objetivo refletir sobre a inserção da perspectiva decolonial na educação patrimonial em publicações científicas. Os textos sinalizam para a necessidade de um olhar interseccional, que considere as diversas formas de opressão e desigualdade presentes na sociedade brasileira. Comungam do entendimento que a educação patrimonial decolonial não se define pelos lugares em que pode ser realizada, mas sim pela valorização dos saberes locais, pela ênfase na participação da população e por uma postura crítica diante das formas hegemônicas de produção e circulação do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Decolonialidade; Educação Patrimonial Decolonial.

Abstract

The article presents the results of a bibliographical research of the state-of-knowledge type, carried out in indexing databases of dissertations, theses, and periodicals. It aims to reflect on the insertion of the decolonial perspective in heritage education through scientific publications. The texts highlight the need for an intersectional perspective that considers the various forms of oppression and inequality present in Brazilian society. They share the understanding that decolonial heritage education is not defined by the places in which it can be carried out but rather by the valorization of local knowledge, the emphasis on population participation, and a critical stance toward the hegemonic forms of knowledge production and circulation.

Keywords: Heritage Education; Decoloniality; Decolonial Heritage Education.

Introdução

A educação patrimonial tem origens europeias, que apontam para a segunda metade do século XX. No Brasil, a expressão *educação patrimonial* começou a ser utilizada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1983, mas só alcançou certa popularidade no início do século XXI, como consequência da publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial* (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999), que expôs ações e experiências adotadas no Museu Imperial de Petrópolis, Rio de Janeiro.

Nas últimas duas décadas, com o desenvolvimento das discussões sobre decolonialidade, a denúncia da colonização dos saberes chegou também às áreas da arqueologia e do patrimônio (Márques, 2023), trazendo consigo um olhar crítico sobre noções como *memória nacional* e *bem cultural*. Desde então, uma educação patrimonial adjetivada como decolonial tem sido defendida como caminho de reflexão sobre o lugar de vivência de grupos e comunidades que foram historicamente subalternizados e, por isso, por muito tempo não tiveram suas memórias reconhecidas como de interesse da sociedade mais ampla.

Partindo de tais considerações, o artigo decorre de um projeto desenvolvido com apoio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG por meio do Programa Trilhas de Futuro Educadores, e propõe uma reflexão sobre a inserção da perspectiva decolonial na educação patrimonial. Para isso, recorreu-se a um estudo do estado do conhecimento, que consiste em uma revisão de literatura com dados coletados em bases indexadoras de periódicos, dissertações e teses, com vistas a mapear as publicações sobre um determinado tema e identificar caminhos percorridos e lacunas existentes.

A partir de Francelino e Rebolo (2022), entendemos que a validade das pesquisas do tipo estado do conhecimento depende da atenção a um conjunto de procedimentos que vão lhe garantir o esperado rigor metodológico. Tais procedimentos podem ser assim sintetizados: 1) definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; 2) definição das bases de dados que serão consultadas; 3) estabelecimento dos critérios de inclusão e qualidade para a seleção do material que vai compor o corpus; 4) levantamento dos trabalhos e organização dos resultados em tabelas e/ou quadros; 5) localização e leitura dos textos completos,

seguida de elaboração de sínteses; 6) sistematização das sínteses considerando eixos de análise (Márques, 2023; Xavier, 2024).

Para elaborar o estado do conhecimento recorremos a 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.

Nos levantamentos 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 início do Proyeto M/C, que fomentou o debate sobre a decolonialidade, e o ano em que os levantamentos se deram.

Educação Patrimonial – um breve percurso histórico

No Brasil, raízes mais profundas 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 evidenciassem a cultura e as raízes históricas brasileiras (Funari; Pelegrini, 2009; Gomide, 2022).

Frequentador assíduo e financiador direto do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, D. Pedro II fez deste a instituição responsável por forjar a identidade nacional almejada, o que envolveu a criação de datas para a celebração de grandes personagens alçados a heróis nacionais.

Em tal contexto, permeado por nacionalismo, ainda não se falava em educação patrimonial, mas sim na preservação de bens artísticos e arquitetônicos que tivessem claro potencial para se tornarem instrumentos da sedimentação da então chamada cultura nacional. As memórias que se pretendia preservar estavam direcionadas, portanto, a uma concepção de sociedade idealizada pelo Império (Xavier, 2024).

Na primeira metade do século XX, já durante o Período Republicano, esse processo sofreu alterações importantes. 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, a década de 1930 trouxe 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. Também em 1937 foi fundado o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que desde então utiliza estratégias significativas para promover a segurança e conservação do patrimônio histórico-cultural.

Nas décadas de 1960 e 1970 houve uma nova onda preservacionista, em princípio relacionada estritamente aos símbolos e vultos nacionais, mas depois voltada também às manifestações da cultura popular. Em 1975 foi criado o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), que representou uma atualização da discussão sobre o que deveria ser preservado, extrapolando um pouco as estreitas 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 até práticas tradicionais –, os membros do CNRC trabalhavam pela valorização das manifestações e criações culturais das diferentes regiões do país, apontando para uma compreensão dos riscos de uma padronização cultural.

Pouco depois, na passagem para os anos 1980 e início do processo de reabertura política, emergia também um movimento de conscientização da população brasileira sobre a importância de reconhecer e preservar o patrimônio cultural, o que se via em projetos do CNRC que aconteciam em escolas, centros culturais e museus. Um destes projetos foi o *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 popular Carlos Rodrigues Brandão explica que a intenção 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" (Brandão, 1996, p. 293).

Até aquele momento ainda não se falava em educação patrimonial. A política

cultural do Ministério da Educação e Cultura (MEC) mencionava “circulação de conteúdos culturais” e “operacionalização de situações de aprendizagem em “ambientes de cultura” (Iphan, 2014). A expressão educação patrimonial, hoje presente em documentos educacionais que sustentam as políticas públicas a respeito, só foi introduzida no 1° Seminário sobre o uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado em 1983 no Museu Imperial de Petrópolis, Rio de Janeiro.

Mesmo presente no país desde 1983, o termo educação patrimonial só chegou às políticas públicas depois da publicação do guia de 1999. Elaborado por Horta, Grunberg e Monteiro, o guia se tornou o documento de referência conceitual e metodológica para ações educacionais que se voltam ao patrimônio histórico-social, o que faz apontando para uma transição da ideia de “[...] patrimônio herdado para um reivindicado; de um patrimônio material a um imaterial” (Gomide, 2022, p.55). Depois dele, vai sendo cada vez mais problematizada a redução de patrimônio de interesse nacional a grandes monumentos ou obras de arte de elevado valor material, reconhecendo-se, em seu lugar, que as práticas de sobrevivência, as tradições e os modos de fazer, também constituem o patrimônio de um povo.

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 Tolentino (2018) nos ajuda a 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 (Tolentino, 2018, p. 46).

Do reconhecimento destas limitações, citadas pelo autor, veio a necessidade de aprofundamento da sistematização das ações educativas envolvendo políticas culturais, o que se deu pela criação, em 2004, de um setor específico para a educação patrimonial no IPHAN, a Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (GEDUC). Para consolidá-la, foi realizada em Pirenópolis, Goiás, 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.

Como parte deste processo, em 2005 foi realizado na cidade de São Cristóvão, Sergipe, 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 encontro, que contou com aproximadamente 200 participantes, chegou a resultados importantes, como a defesa de que as ações educativas deveriam alcançar também os residentes dos sítios históricos e não apenas seus visitantes, e que tais ações, quando ocorridas na escola, tivessem claramente "[...] um foco pedagógico, e não de promoção de eventos" (ENEP, 2005, p. 4).

Pouco depois, em 2008, novamente em Pirenópolis, Goiás, ocorreu a 1ª Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas de Patrimônio. Na sequência, instituiu-se o Decreto n° 6.844 de 7 de maio de 2009, que aprovou a estrutura regimental do IPHAN (Brasil, 2009). Na análise de Florêncio e Biondo (2014), com tal decreto, pretendia-se

> [...] 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, Minas Gerais, decidiu-se que a educação patrimonial passaria a integrar o macrocampo Cultura e Artes do Programa Mais Educação[1]. Na oportunidade, coube ao IPHAN propor uma atividade específica 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 em Minas Gerais o *Encontro ProExt – Extensão Universitária na Preservação do Patrimônio Cultural: práticas e reflexões*, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O evento contou com aproximadamente 150 pessoas entre coordenadores de projetos e programas de extensão universitária, pró-reitores de extensão, técnicos do IPHAN, representantes da Rede Casas de

[1] O Programa Mais Educação, criado em 2007 e extinto em 2016, foi uma política pública implementada pelo Governo Federal com vistas à ampliação da jornada escolar a partir de atividades formativas e de lazer realizadas no contraturno.

Patrimônio e outros agentes interessados nos temas extensão universitária e patrimônio cultural (Xavier, 2024).

Além de contribuir para a construção coletiva de marcos conceituais e de parâmetros de atuação, tais eventos resultaram também em instrumentos legais (Florêncio; Biondo, 2014). Assim, a educação patrimonial tornou-se, aos poucos, mais reconhecida, o que se deu também devido às transformações e lutas travadas no interior de órgãos como o próprio IPHAN. Se, no início, o que se tinha em mente era a preservação de um bem cultural visto de forma estanque, depois passou-se a reconhecer que a cultura é dinâmica, está sempre sendo recriada no interior dos grupos, não cabendo, portanto, essencializá-la. E sendo dinâmica, a cultura é também plural, não se dissocia da identidade dos grupos populacionais nela envolvidos, e se faz presente nos mais diversos espaços da vida cotidiana.

Essa perspectiva, que representa um contraponto importante a iniciativas centradas na preservação apenas de monumentos associados a grandes vultos da história, é chamada de decolonial, e dela faz parte a intenção de "romper os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados" (Tolentino, 2018, p.56).

Na prática educacional, essas atividades envolviam a inclusão de projetos interdisciplinares, em meio aos quais disciplinas como história, geografia e artes exploravam o patrimônio cultural local, fomentando, junto aos estudantes e à comunidade escolar mais ampla, o desenvolvimento de uma percepção crítica sobre o seu ambiente. Além de visitas e oficinas, a educação patrimonial também foi aplicada por meio de pesquisas escolares que incentivavam os alunos a documentarem a memória oral e as tradições de suas próprias comunidades. Essas práticas ajudaram a valorizar a cultura local, promovendo um necessário senso de pertencimento.

A Abordagem Decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade

Desde seu surgimento até a atualidade, a educação patrimonial vem ganhando novos contornos, envolvendo a problematização do próprio campo de conhecimento. As ressignificações mais recentes são as promovidas pela

aproximação do campo com as perspectivas decoloniais[2], em especial a partir de contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade. Também chamado de Grupo ou Proyeto M/C, trata-se de um coletivo de intelectuais advindos de diferentes horizontes teóricos, tendo como expoentes o sociólogo e educador peruano Aníbal Quijano (2010), o filósofo argentino radicado no México Henrique Dussel (2016), o semiólogo argentino Walter Mignolo (2016; 2017), entre outros/as que propõem reflexões a partir do Sul global, em especial da América Latina (Xavier; Márques, 2023).

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 efeitos podem ser vistos, por exemplo, na permanência de concepções eurocêntricas de cultura e na racialização das relações sociais, pela qual grupos racializados, como populações negras, indígenas e imigrantes, são relegados a espaços específicos, apontando para formas de segregação espacial nas quais a raça é usada como marcador para estabelecer os que terão acesso a determinados lugares e recursos.

Nardelli (2020) e Freitas (2018) explicam que antes da formação do Grupo M/C, aqueles que depois se tornariam seus membros já tinham trabalhos individuais que acenavam para a problematização de questões em comum, ainda que muitas vezes recorrendo a categorias distintas. Pesquisando sobre as origens do grupo, verificamos que 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 Mignolo, 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, Mignolo e Dussel, bem como a pensadora afro-caribenha Sylvia Wynters e outros/as

[2] É comum que os termos decolonial e descolonial sejam tratados como sinônimos ao serem traduzidos para o português, contudo, há diferenças entre eles. Como explica Santos (2018, p. 3), 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".

interessados na temática das heranças coloniais no então chamado terceiro mundo (Thomas, 2003; Passada, 2019).

Em 1999, o grupo de 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 rede"[3] (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: Universidade Javeriana de Bogotá, Universidade Duke, Universidade da Carolina do Norte e Universidade Andina Simón Bolívar, de Quito.

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 nessa mesma instituição, sendo a de 2004 organizada por Grosfoquel, 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 (Xavier, 2024).

Em continuidade a esse processo em meio ao qual o Grupo M/C se consolidou, na década seguinte o coletivo "continuou a produzir conhecimento sobre a virada epistêmica do Sul Global, gerando as mais diversas adesões e reproduções

[3] Do original: "[...] served as a catalyst for everything that had been happening in the other nodes of the network".

críticas dessa proposta analítico-reflexiva da realidade social[4]" (Passada, 2019, p. 3, tradução nossa). Cabe observar, entretanto, 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.

A presença de diferentes correntes de pensamento no mesmo coletivo é algo que já em sua criação caracterizava fortemente o grupo, o que tem relação com o fato de que seu surgimento se deu quando intelectuais com variadas procedências acadêmicas se juntaram na investigação crítica das "formas de saber e de poder legitimadas como civilizadas", em busca de compreensão da "episteme moderna que constituiu a América Latina[5]" (Gramaglia, 2018, p. 104, tradução nossa).

Tal exercício envolve a crítica, feita inicialmente por Quijano (2010), da Matriz Colonial de Poder (MCP), descrita pelo autor a partir das inter-relações de seus quatro domínios, o controle da economia, o controle da autoridade, o controle do gênero e da sexualidade e o controle do conhecimento e da subjetividade. É dessa matriz que se origina uma concepção de patrimônio alinhada com a lógica do capital e uma prática de preservação patrimonial da qual são alijadas as memórias de grupos sociais não hegemônicos, especialmente daqueles a quem a historiografia tradicional reservou o lugar de vencidos (Xavier, 2024).

Em resposta aos ditames da MCP, Mignolo (2003) propõe o pensamento liminar ou fronteiriço, assim entendida a abordagem do conhecimento produzido nas "fronteiras" entre culturas, epistemologias e diferentes formas de existência. Esse conceito emerge da necessidade de descolonizar o saber, e envolve o questionamento da imposição de valores e sistemas eurocêntricos sobre outras formas de conhecimento. Nas fronteiras culturais, sujeitos que foram historicamente marginalizados, como povos indígenas, afrodescendentes e outros, são reconhecidos como responsáveis pela produção de saberes únicos, muitas vezes ignorados pelas epistemologias dominantes. Assim, o pensamento fronteiriço enfatiza a necessidade

[4] 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".
[5] Do original "[...] episteme moderna que constituyó América latina".

de valorização dessas vozes e experiências como parte fundamental da compreensão do mundo contemporâneo (Mignolo, 2003).

Essa abordagem está profundamente ligada às críticas ao pensamento eurocêntrico. O eurocentrismo estabelece uma perspectiva em que o pensamento europeu e ocidental é considerado como universal, colocando outras culturas e formas de saber na condição de inferiores e irrelevantes. Isso acontece porque, como explicam Dussel (2016) e Quijano (2010), o colonialismo europeu não apenas dominou fisicamente territórios e seres, mas também impôs uma colonização epistêmica, desvalorizando os conhecimentos produzidos por povos que foram colonizados. Essa crítica busca revelar como a ciência, a filosofia e a história ocidentais foram construídas com base em um sistema que invisibiliza e silencia parte significativa da experiência cognitiva humana.

O questionamento do eurocentrismo é o primeiro passo para que outras vozes e experiências nos campos do saber possam ser reconhecidas. É nesse contexto que surgem as epistemologias do Sul, conceito proposto por Boaventura de Sousa Santos (2006) em defesa da valorização dos saberes e práticas do Sul Global (África, América Latina e partes da Ásia) como resistência à hegemonia epistêmica do Norte Global. Dessa maneira, ao invés de aceitar o pensamento único forjado pelo eurocentrismo, as epistemologias do Sul promovem o pluralismo epistemológico, que reconhece a diversidade das variadas formas de saber que existem no mundo (Santos 2006; 2007).

Cumpre destacar que as epistemologias do Sul não são apenas uma alternativa teórica, mas também uma prática política utilizada por movimentos sociais para resistir à opressão e promover transformações em suas realidades. Ao desafiar os status quo, essa abordagem se articula à busca por justiça cognitiva (Santos, 2007), entendida como um exercício de reparação da destruição sistemática de saberes provocada pela longa imposição da lógica eurocêntrica.

Educação Patrimonial Decolonial – um estado do conhecimento

Para refletir sobre a inserção da perspectiva decolonial na educação patrimonial, recorremos a um estudo do estado do conhecimento, que consiste em uma modalidade da pesquisa bibliográfica.

Depois de definidos os termos de busca, iniciamos os levantamentos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (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, como se verifica na tabela a seguir:

Tabela 6 – Buscas e levantamentos na BDTD

Descritores	Produções Recuperadas	Com Os Dois Descritores	Produções Selecionadas
Educação Patrimonial	304		
Decolonial/ Descolonial/ Decolonialidade	991	4	4

Fonte: dados da pesquisa

Após o cruzamento dos descritores, o número de produções caiu para quatro trabalhos (Quadro 1), sendo três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, o que é sugestivo de que a educação patrimonial em discussão nos programas de pós-graduação brasileiros ainda tem pouco alinhamento com as demandas decoloniais.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas (BDTD)

	Autoria e Título	Área de Concentração	Ano da Defesa
DISSERTAÇÕES	MOURA, C. As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional.	PPG em Ensino, Filosofia e História das Ciências. UFBA	2018
	NEPOMUCENO, S. B. 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, R. C. Cemitério dos heróis: conflitos entre o patrimônio cultural, apropriações e a educação patrimonial.	PPG em Estudos Culturais. UFMS	2023
TESE	SOSTER, S. S. 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 a dissertação de Moura (2018). Intitulada *As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional*, a dissertação defende o trabalho com memórias locais para um ensino de história 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 demonstra que a valorização das histórias e memórias locais é fundamental para uma educação histórica-situada, em que particularidades culturais e sociais de cada região e comunidade sejam reconhecidas e valorizadas como patrimônio.

A segunda produção é também uma dissertação de mestrado, que foi defendida por Nepomuceno (2021): *O ensino de história vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial*. Tendo como objetivo analisar a experiência de inventários participativos realizados em feiras livres de São Luís do Maranhão, a pesquisa destaca a importância da valorização do patrimônio cultural imaterial presente nas feiras livres e a possibilidade de utilização desse espaço para ensinar história de forma crítica e contextualizada.

Nesse sentido, a autora argumenta que a educação patrimonial, por suas origens históricas, tende a omitir a participação das comunidades locais na produção do conhecimento sobre seu próprio patrimônio cultural. Por isso, defende a abordagem decolonial, 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 que está em diálogo com a perspectiva das comunidades envolvidas.

O terceiro trabalho selecionado é a dissertação de Peguin (2023), intitulada *Cemitério dos Heróis: conflitos entre patrimônio cultural, apropriações e a educação patrimonial*. Nele, estão em discussão monumentos e memoriais em homenagem aos mortos da Guerra do Contestado (1912-1916). A pesquisa analisa a relação entre a memória, a história e a política na construção desses monumentos, bem como a forma como a representação desses eventos históricos pode ser influenciada por questões de poder e identidade.

Peguin (2023, p. 3) parte dos “conflitos e tensões da herança moderno-colonial existentes na história e nas práticas de preservação patrimoniais brasileira” para propor a análise das formas de reconhecimento, apropriação e ressignificação do patrimônio Cemitério dos Heróis, situado no município de Jardim, no Mato Grosso do Sul, por parte dos atores locais. Para chegar a isso, a pesquisadora 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 a patrimonialização daquele espaço reproduziu o modelo epistêmico eurocêntrico, o que resultou na perda de um sentimento de pertencimento em relação ao local, razão pela qual, ainda que reconhecendo sua importância histórica, o Cemitério dos Heróis não é apropriado e ressignificado pela comunidade. Desta constatação vem a conclusão da pesquisadora 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.

A quarta e última produção selecionada na BDTD é a tese de doutorado *Gestão do Patrimônio Cultural Brasileiro: participação cidadã em políticas, processos e tecnologias*, de Soster (2022). 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. Em resultado, opina que 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.

Junto a isso, 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).

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 sinalizam para a necessidade de um olhar 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 produção social da diferença. Eles também destacam a importância da memória dos povos originários e das comunidades tradicionais na gestão do patrimônio cultural, e refletem criticamente sobre a abordagem eurocentrada do ensino de história, pela qual se desconsidera as perspectivas locais e populares.

Após a apreciação das três dissertações e da tese, 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 Periódicos: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). 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).

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

Tabela 7 – Buscas e levantamentos na BDTD no Portal de Periódicos da CAPES

Descritores	Produções Recuperadas	Com Os Dois Descritores	Produções Selecionadas
Educação Patrimonial	528	1	1
Decolonial/ Descolonial/ Decolonialidade	8656		

Fonte: dados da pesquisa

Nota-se que no Portal de periódicos da CAPES estão presentes, em número bastante significativo, artigos com os termos Decolonial OR Descolonial OR Decolonialidade e também com o descritor “educação patrimonial”. Em contrapartida, ao estabelecermos o cruzamento dos termos, o resultado encontrado foi ínfimo.

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 originalmente não estava prevista: o Google Acadêmico. Utilizando os descritores e o filtro “páginas em português”, chegamos ao quantitativo que segue:

Tabela 8 – Buscas e levantamentos no Google Acadêmico

Descritores	Produções Recuperadas	Com Os Dois Descritores	Artigos Publicados Em Periódicos	Produções Selecionadas
Educação Patrimonial	15200	505	71	3
Decolonial/ Descolonial/ Decolonialidade	21700			

Fonte: dados da pesquisa

Devido à grande quantidade de achados atendendo aos termos em cruzamento (505), fizemos três triagens do material. Primeiro excluímos o que não era artigo (trabalhos de conclusão de curso, resumos e trabalhos completos publicados em anais de eventos, textos postados em plataformas de compartilhamento e blogs). Resultaram, assim, 71 produções. Na sequência excluímos os textos duplicados, bem como as diferentes versões de um mesmo trabalho. Lemos as produções restantes e verificamos se os periódicos em que foram publicadas informavam revisão por pares, selecionando, ao final, as quatro que se encontram arroladas no quadro que segue:

Quadro 1 – Artigos selecionados (Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico)

Autoria e Título	Periódico	Ano de Publicação
SABA, A. G. Mapas afetivos no caminho decolonial da educação no Rolé da Penha.	Sillogés	2022
SALLES, S. G. de; FEITOSA, S. F.; LACERDA, R. F. Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial	Roteiro	2019
GELLER JUNIOR, L. Maria é Conceição: descolonizando a educação patrimonial na escola.	Ofícios de Clio	2019
TOLENTINO, Á. B. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal.	Sillogés	2018

Fonte: dados da pesquisa

No artigo publicado na revista *Sillogés* sob o título *Mapas afetivos no caminho decolonial da educação no Rolé da Penha*, Saba (2022) 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 por um 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, a pesquisa se ampara na pedagogia crítica e na perspectiva decolonial. Assim, a pesquisadora parte do princípio da ressignificação das aulas de história por práticas educativas dialógicas.

De autoria de Salles, Feitosa e Lacerda, o artigo *Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial* é uma publicação de 2019. 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 tende a desconsiderar a riqueza e diversidade das culturas indígenas, e assim contribui para o reforço de estereótipos.

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 Constituição Federal de 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).

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 locais[6].

De acordo com os autores, "[...] a educação patrimonial é uma aliada fundamental na busca pela decolonialidade das relações culturais" (*idem*, p. 15), 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 participativa. Para isso, é necessário superar desafios como a falta de recursos e de apoio institucional e a resistência de grupos que se recusam a partilhar o protagonismo da história.

O terceiro trabalho selecionado foi publicado em 2019 por Geller Júnior, no periódico Ofícios de Clio. Intitulado *Maria é Conceição: decolonizando a educação*

[6] O que se observa de modo especial na emergente arqueologia decolonial, que considera as consequências políticas, sociais e culturais da colonização e chama a reconhecer que, por muito tempo, a arqueologia também esteve entre as ciências utilizadas para perpetuar e reforçar sistemas opressivos (Márques, 2023).

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 envolvidos.

O artigo analisa uma prática educativa realizada 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 Trenes, era uma jovem imigrante alemã que foi degolada em 1899, aos 21 anos, por um soldado da Brigada Militar com quem vivia maritalmente. Consternados 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 1940 e 1950, 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.

Já no artigo de Tolentino (2018), intitulado *Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal*, o autor, que é uma das principais referências do debate no Brasil, argumenta que as práticas de patrimonialização federal ainda contribuem para o reforço de estereótipos e hierarquias, posto que reproduzem "[...] os processos de dominação do saber-poder sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos sociais não hegemônicos" (Tolentino, 2018, p. 41). Assim, o pesquisador 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, destaca ele, 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 [...] outras ações conservadoras e retrogradas são empreendidas, demonstrando as idiossincrasias da instituição (Tolentino, 2018, p. 57).

Os artigos de Tolentino (2018), Geller Junior (2019), Salles, Feitosa e Lacerda (2019), e Saba (2022) tratam de temas distintos, mas trazem em comum a defesa de uma abordagem decolonial na educação patrimonial, como o chamado para o reconhecimento das perspectivas e experiências de povos originários e afrodescendentes na construção do conhecimento sobre o patrimônio cultural e na reflexão crítica sobre as práticas de patrimonialização, e a crítica ao reforço de estereótipos e hierarquias coloniais.

Aproximando os oito trabalhos selecionados (três dissertações de mestrado, uma tese de doutorado e quatro artigos publicados em periódicos), conseguimos extrair dois eixos de reflexão, um voltado à concepção de educação patrimonial decolonial anunciada pelos autores, e o outro aos lugares e princípios da educação patrimonial decolonial.

Verificamos que os pesquisadores 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 da população e por uma postura crítica diante das formas hegemônicas de produção e circulação do conhecimento.

Quanto aos princípios da EPD, para que se possa falar de abordagem decolonial, é preciso que se valorize os saberes locais nas “[...] relações sociais estabelecidas entre o patrimônio e a comunidade que o elege” (Nepomuceno, 2021, p. 67), e que se tenha atenção ao “[...] princípio da incompletude de todas as culturas e as possibilidades de reciprocidade e complementaridade entre elas” (Salles; Feitosa; Lacerda, 2019. p. 15).

Considerações finais

A Educação Patrimonial pode ser entendida como um conjunto de processos educativos escolares e não escolares desenvolvidos com vistas ao favorecimento da apropriação do patrimônio cultural pela população. No Brasil, embora sua introdução tenha sido oficializada nos anos 80, indícios dessa prática já se encontravam presentes em discussões propiciadas pela educação popular (Silveira; Bezerra, 2007; Xavier, 2024).

Nas últimas duas décadas, com o desenvolvimento das discussões sobre decolonialidade promovidas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, a questão da descolonização dos saberes chegou também às áreas da arqueologia e do patrimônio, não sendo diferente com a educação patrimonial. Assim, o artigo buscou refletir sobre essa presença em produções acadêmicas brasileiras.

Constatamos, pela pesquisa, que a virada para o século XXI foi marcada por um esforço para que a educação patrimonial passasse de uma prática diretamente associada a uma concepção hegemônica de cultura para um campo dinâmico, no qual as memórias e experiências de grupos que foram historicamente colocados à margem pudessem ser reconhecidas e valorizadas como patrimônio de interesse social. Vimos, assim, que ao alinhar-se com as perspectivas decoloniais, a educação patrimonial ampliou seu escopo, sustentando o reconhecimento de que o patrimônio não é apenas material, mas também imaterial, e que não diz respeito apenas a monumentos e outras obras associadas a grandes vultos da história oficial.

Contudo, apesar do potencial transformador dessa abordagem, a pesquisa também identificou desafios e limitações ainda presentes na inserção da perspectiva decolonial na educação patrimonial. Entre eles, destacamos o reduzido quantitativo de produções nacionais desenvolvidas por tal perspectiva, o que é sugestivo da permanência, no âmbito acadêmico, de concepções e práticas tradicionais, as quais contribuem para o enaltecimento de uma memória sustentada pela lógica colonial, em torno de um modelo centro/periferia.

Ainda a este respeito, verificamos que as dissertações e teses encontradas foram produzidas em programas de pós-graduação das áreas de arquitetura e urbanismo, ensino de História e estudos culturais, e que nenhuma delas foi proveniente de um programa com área de concentração em educação, ainda que em todas a educação estivesse em discussão. Esse dado é relevante porque indica a necessidade de sensibilização da área da educação para a discussão de uma

temática que tem relação tanto com a educação escolar quanto com a educação não escolar. Nesse sentido, para pesquisas futuras, consideramos oportuno explorar a criação e o desenvolvimento de práticas educativas participativas, que envolvam diretamente as comunidades locais no trabalho de reflexão e partilha de suas narrativas e vivências patrimoniais.

Referências

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.

BRASIL. Decreto Lei nº 6.844, de 7 de maio de 2009. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 8 maio 2009.

BRASIL**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional** – IPHAN, D.O. Portaria nº 137, 28 abr. 2016.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016.

ENEP. I Encontro Nacional de Educação Patrimonial. **Relatório**, 2005.

FLORÊNCIO, Sônia R. R.; BIONDO, Fernanda Gabriela. Inventários participativos como instrumentos de educação patrimonial e participação social. *In*: AMARAL, Lilian; ROCHA, Cleomar (org.). **Patrimônios possíveis:** arte, rede e narrativas da memória em contexto iberoamericanos. Goiânia: UFG, 2014. p. 50-58. *E-book*.

FRANCELINO, Juliana; REBOLO, Flavines. Reflexões acerca das pesquisas denominadas estado do conhecimento. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1-14, jan./dez. 2022.

FREITAS, Altiere Dias de. Notas sobre o contexto do grupo de trabalho modernidade/colonialidade. **REALIS**, v. 8, n. 2, jul./dez. 2018.

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

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.

GOMIDE, Amanda. **Educação patrimonial na educação básica**: uma proposta de material didático sobre o desemboque no Triângulo Mineiro. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022.

GRAMAGLIA, Paola. El proyecto modernidad/colonialidad: aportes para la construcción de un conocimiento autónomo de américa latina. **Pelícano**, v. 4, p. 101-118, 2018.

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

IPHAN. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014.

MÁRQUES, Fernanda Telles. Arqueologias dissidentes - gênero e decolonialidade em pauta. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 5, p. 22-35, 2023.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2016.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, n.1, v.1, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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.

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

NEPOMUCENO, Sabrina Barros. **O ensino de história vai à feira**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

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). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, 2023.

SABA, Ana Gabriela. Mapas afetivos no caminho decolonial da educação no rolé da Penha. **Sillogés**, v. 5, n. 1, 2022.

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 73-114.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

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.

THOMAS, Greg. Introduction: coloniality's persistence. **CR: The New Centennial Review**, n. 3, v. 3, p. 1-4, 2003.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés**, v. 1, p. 41-60, jan./jul. 2018.

XAVIER, Graciele Mendes de; MÁRQUES, Fernanda Telles. Decolonialidade e educação patrimonial. *In:* XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2023. **Anais** [...]. Uberaba, MG: Universidade de Uberaba, 2023, p. 1-13.

XAVIER, Graciele Mendes de. **A educação patrimonial na política do patrimônio cultural da Escola Municipal "José Palma", de Paracatu, MG**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uniube, 2024.