
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém - Pará - Brasil



Revista Cocar. Edição Especial N.30/2024 p.1-19

ISSN: 2237-0315

Dossiê: “Nós” da Educação Popular

As interfaces entre educação patrimonial e educação popular no fomento de práticas educacionais antirracistas

Las interfaces entre la educación patrimonial y la educación popular en la promoción de prácticas educativas antirracistas

Maycon Junio Gonçalves
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Uberaba/MG-Brasil
Danilo Seithi Kato
Universidade de São Paulo (USP)
Ribeirão Preto/SP

Resumo

Trata-se de um ensaio teórico desenvolvido sob o ensejo de promover reflexões sobre ações de educação patrimonial, decolonialidade e antirracismo. Para tal, utiliza-se de referenciais teóricos distintos sobre as temáticas estabelecidas, analisando em concomitância os resultados alcançados nas análises documentais à luz da decolonialidade e paradigma indiciário vislumbrados em uma Dissertação de Mestrado produzida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Ao alinhar a discussão com a educação popular, infere-se que os resultados sinalizam para a impossibilidade de construção de ações de educação patrimonial antirracista sem promover ações conjuntas com os detentores dos bens culturais em sua integralidade, reafirmando a relevância do desenvolvimento de ações da educação patrimonial à luz da decolonialidade.

Palavras-chave: Educação popular; Educação patrimonial; Educação Antirracista

Resumen

Este es un ensayo teórico desarrollado con el objetivo de promover reflexiones sobre la educación patrimonial, la descolonialidad y las acciones antirracismo. Para ello, utiliza diferentes referentes teóricos sobre las temáticas establecidas, analizando simultáneamente los resultados alcanzados en los análisis documentales a la luz de la decolonialidad y el paradigma probatorio vislumbrados en una Tesis de Maestría producida en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Triángulo Minero. Al alinear la discusión con la educación popular, se infiere que los resultados apuntan a la imposibilidad de construir acciones de educación patrimonial antirracista sin promover acciones conjuntas con los poseedores de bienes culturales en su totalidad, reafirmando la relevancia de desarrollar acciones patrimoniales.

Palabras clave: Educación popular; Educación patrimonial; Educación antirracista

Introdução

Este ensaio teórico foi desenvolvido sob o ensejo de promover reflexões e defender a importância do desenvolvimento de ações de educação patrimonial decolonial, sobretudo, ao serem promovidas sob o ensejo de potencializar uma educação para as relações étnico-raciais positivas. Desse modo, ao longo da construção textual, utiliza-se em alinhamento as discussões teóricas promovidas, os resultados de análises documentais empreendidas em uma Dissertação de Mestrado desenvolvida entre os anos de 2020 e 2022 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, intitulada “Tem caroço nesse angú” – indícios da colonialidade em documentos de educação patrimonial: uma análise documental à luz da decolonialidade.

Objetiva-se promover discussões e reflexões sobre a importância da decolonialidade no âmbito do desenvolvimento de práticas de educação patrimonial, dialogando com parte dos resultados vislumbrados na referida pesquisa, que se debruçou em análises de relatórios das ações de educação patrimonial desenvolvidos pela equipe técnica da Seção Municipal de Patrimônio Histórico e Cultural, que se encontra inserida na estrutura administrativa da Fundação Cultural de Uberaba (FCU). Equipe essa, responsável por executar as ações deliberadas pelo Conselho do Patrimônio Histórico e Artístico de Uberaba (CONPHAU) em prol da proteção, salvaguarda e difusão do Patrimônio Cultural local.

Os relatórios compõem conjuntos documentais encaminhados anualmente pelo município de Uberaba ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA/MG), especificamente, os Quadros de Salvaguarda e Promoção (Quadro III), intitulados “*Programas de Educação para o patrimônio nas diversas áreas do desenvolvimento*”. Cumpre destacar no tocante à elaboração destes documentos, que seguem uma estrutura organizacional apresentada em Deliberação Normativaⁱ, caracterizando-se como importantes instrumentos de desenvolvimento e comprovação das ações necessárias à adesão ao Programa ICMS Patrimônio Culturalⁱⁱ.

No propósito de alcançar o objetivo especificado e melhor delinear o escopo da abordagem, apresenta-se uma discussão conceitual sobre modernidade e racialização, sob o ensejo de promover uma linha argumentativa sobre o constructo da sociedade moderna e as diversas consequências deste processo. Tal necessidade coloca-se em voga tendo em vista a

relevância de demarcar que esta linha de abordagem conceitual subsidiou a análise documental empreendida.

Posteriormente, apresenta-se uma seção destinada a esboçar o modo como a análise dos documentos discorreram, destacando que teoricamente essas se deram pelo prisma da decolonialidade e metodologicamente, por meio do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. Tais instrumento permitiram uma análise pormenorizada nos documentos em busca de indícios e sinais que pudessem apresentar traços de reprodução do racismo nutridos nas práticas de educação patrimonial desenvolvidas pela equipe técnica do SEMPAC.

Frente aos resultados alcançados na dissertação (que fazem referência a um contexto de produção local, mas que servem como parâmetro para reflexão de outras práticas), percebeu-se, a partir dos indícios de colonialidade vislumbrados, as potencialidades de uma educação patrimonial que fomente as relações étnico-raciais sem invalidar os saberes e fazeres nutridos no âmago das tradições culturais afro-brasileiras. Desse modo, endossando os resultados alcançados na referida dissertação, e entendendo a importância dessas premissas decoloniais no desenvolvimento de ações de educação patrimonial, é que se propõe nessa construção um paralelo com a educação popular, tentando pensar o modo como as suas premissas conseguem potencializar ações educativas pelo prisma do patrimônio cultural, bem como, atividades variadas com vistas às relações étnico-raciais positivas pelas vias do patrimônio cultural.

Modernidade branca, racialização e patrimônio cultural: faces de uma mesma moeda?

Esta passagem destina-se a discutir parte de um processo construtivo da modernidade no qual surgiram as primeiras movimentações em prol da proteção do patrimônio cultural. Conforme Mignolo (2017), a modernidade se desenvolveu por meio de etapas cumulativas e não sucessivas que compreendem três períodos históricos distintos, sendo a primeira etapa a fase ibérica e católica (1500-1750), na qual se despontam como principais protagonistas Espanha e Portugal; a fase “coração da Europa” que compreende o período entre 1750 e 1945, protagonizado pela Inglaterra, França e Alemanha e, por fim, a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945-2000).

Enfatiza-se que se destaca em título a expressão modernidade branca no propósito de demarcar que a matriz colonial de poder estabelecida nessa dinâmica construtiva se instaurou

As interfaces entre educação patrimonial e educação popular no fomento de práticas educacionais antirracistas

tendo a raça branca e ariana como protagonista em processos de tentativas de dizimação e silenciamento de inúmeras especificidades de identidades étnico-culturais variadas em territorialidades distintas do mundo. Desse modo, seguindo as ponderações de Gonçalves (2022), se emprega a terminologia.

As primeiras movimentações em torno da proteção do patrimônio cultural tiveram início, segundo D'Alessio (2012), tão logo começaram a se estabelecer as movimentações em prol da construção e da consolidação dos estados-nação e da industrialização, destacando que é no bojo dessas movimentações da sociedade moderna que se instituem inúmeras preocupações em prol da proteção da história e memória nacional, por meio do culto aos monumentos e proteção dos bens que se relacionavam à história do país, no intento de fortalecimento da identidade coletiva.

Essas movimentações com vistas à produção e construção de uma identidade nacional começaram a se instaurar em um contexto de expansão da modernidade, onde hierarquização de raças se colocava centralmente em perspectiva e como característica estruturante de realidades territoriais variadas. Este constructo marcado sobremaneira pela racialização dos sujeitos se deu, segundo Mbembe (2014), atravessado por três períodos de construção do negro e da raça no imaginário ocidental, sendo: o primeiro (séc. XV – XIX) marcado pelo contexto da escravização e do tráfico atlântico; o segundo em fins do século XVIII, que diz respeito ao momento de acesso à escrita e movimentos contra hegemônicos; e o terceiro período (início do séc. XXI) que faz referência à globalização dos mercados.

Neste ínterim, o autor chama a atenção para relevantes questões que dizem respeito ao modo como essa construção foi impulsionada por “*processos de efabulação*”, que por meio da força do discurso e imaginário colonial, permitiram a invenção do negro, bem como de toda uma raça em detrimento da sobreposição da branquitude enquanto valor e traço universal de humanidade.

Enfatiza-se, portanto, que para além das empreitadas coloniais fortemente ancoradas na violência física e na dominação do que se cria como diferente, os demais aspectos que dizem respeito a subjetividade desses grupos sociais também se colocaram como fundamentais instrumentos de dominação, “falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo” (Césaire, p.26, 1978).

Essas dinâmicas construtivas calcadas em instâncias variadas de manutenção da estrutura de poder que se construía, e tão bem serviram como instrumento da construção idealizada do negro, também demarcaram o lugar do branco e da branquitude, como discorre Mbembe (2014, p.86):

“Três condicionantes históricas explicam, por conseguinte, a força que a fantasia do branco ganha. E são muitas as pessoas que nela acreditam. Explico melhor: longe de ser espontânea, esta crença foi cultivada, alimentada, reproduzida e disseminada através de um conjunto de dispositivos teológicos, culturais, políticos, econômicos e institucionais, dos quais a história e a teoria crítica da raça acompanharam a evolução e as consequências ao longo dos séculos. Em suma, em várias regiões do mundo trabalhou-se intensamente no sentido de tornar esta crença num dogma, num hábito.”

As três condicionantes dão margem à compreensão ao modo como a construção da “fantasia idealizada do branco” e sua manutenção enquanto padrão ideal em instâncias distintas da estrutura social ao longo dos séculos, só se fez possível em detrimento dos artificios utilizados para alcançar o intento, que se relacionam centralmente às instituições de ordens diversas que emergiram deste contexto.

Deste modo, foram nos inúmeros desdobramentos históricos de construção de raças da modernidade que se articularam as primeiras experiências em prol da proteção da história e memória nacional, fortemente marcada pela necessidade de criação dos estados nacionais e de um sentimento identitário que se queria em unicidade, sem margem ao diverso.

Entendendo estas políticas protetivas da memória nacional na ordem da coletividade, como algo que foi se estruturando em períodos históricos variados, demarcados pela necessidade de instaurar uma identidade hegemônica num contexto de subjugação da raça negra, defende-se aqui a impossibilidade de percebê-las desgarradas do racismo. Resta indagar, será que essas dinâmicas universalistas e excludentes ainda se mantêm?

Entre a preservação e o silenciamento – as políticas de preservação no Brasil

A constituição dos estados nacionais, fortemente impulsionadas pela necessidade de preservação da história, memória e identidade que se queria única, colocou em perspectiva relevantes questões que dizem respeito ao modo como estas premissas atravessaram o campo das políticas de preservação e proteção dos bens patrimoniais, postas em uma

As interfaces entre educação patrimonial e educação popular no fomento de práticas educacionais antirracistas

dinâmica estrutural que operava pelo silenciamento de traços identitários em detrimento da sobreposição de outros.

Mbembe (2014), diz-nos sobre os processos de efabulação que contribuíram ao longo dos séculos na criação do negro e da raça negra. Desse modo, é relevante refletir tais dinâmicas discursivas, atravessando o campo do patrimônio cultural, que se assenta em instrumentos que serviram tanto para a exclusão de grupos relegados das políticas de proteção, quanto de práticas de silenciamento de histórias, memórias e culturas variadas.

Para refletir essas dinâmicas no âmbito das discussões do patrimônio cultural de D'Alessio (2012) utiliza-se da expressão “Guerra de memórias” para explicar o modo como, no bojo das políticas patrimoniais brasileiras, em meados das décadas de 1920/1930, colocou-se em perspectiva inúmeras disputas e tensões, indagando quais seriam as reais expressões culturais que compunham a história e identidade da nação brasileira, em um contexto marcado essencialmente pela diversidade de expressões culturais e étnicas. Destaca, ainda, as ambivalências destes processos constitutivos, tanto no que diz respeito ao modo como se forjava essa identidade nacional e o seu legado em unicidade numa sociedade multifacetada, quanto no que diz respeito ao que proteger no ato de instituição das políticas de patrimônio nacional em um cenário diverso.

Nesse ínterim, inúmeras discussões se colocaram em perspectiva, e a respeito de tal fato, Fonseca (2009) argumenta sobre a seletividade posta nas primeiras movimentações em prol da proteção da memória nacional, demarcando as relações de poder que atravessaram a constituição deste campo. Inúmeras singularidades se colocam nestes marcos históricos, tendo em vista, sobretudo, a roupagem inter-relacional nutrida pelo campo do patrimônio cultural.

O Decreto de nº 025 de 1937 instituiu o SPHAN, o qual teve como primeiro diretor Rodrigo Melo de Franca. Fato é que, anteriormente, o então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, havia solicitado à Mário de Andrade um anteprojeto para direcionamento das políticas de proteção, que foi engavetado por demarcar uma gama de expressões da cultura popular brasileira (Fonseca, 2009).

Neste contexto de instituição e marcos do desenvolvimento inicial das ações técnicas, sobressaíram aquelas voltadas para a proteção de categoria de bens móveis e imóveis, tendo como principais atributos de análise o valor estético de autenticidade e caráter de

excepcionalidade, calcados em uma dinâmica que muito se relacionava à matriz francesa de preservação do patrimônio cultural (Funari, Pelegrini, 2006).

Ao que se percebe, este mesmo cenário que marca as preocupações iniciais para com o patrimônio cultural da nação brasileira, também revela uma perspectiva de silenciamento de lugares de memória ou práticas culturais que não se enquadravam nessa característica da excepcionalidade e autenticidade estética, atributos quase exclusivos de uma elite agrária que detinha esses bens materiais tidos como representativos da nação.

Ainda no que diz respeito a ideia de proteção da memória com vistas a construção de uma identidade coletiva, afirma Pollack (1993, p.7):

Por identidades coletivas, estou aludindo a todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo – quer se trata de família ou de nação – o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência.

Importante dimensão a ser observada no quesito de construção da identidade coletiva, que se coloca no âmago das políticas de proteção, é o que Silva (2000) chama de “trabalhos de enquadramento de memória”, que evidenciam as tensões entre os grupos sociais e traços identitários neste propósito de legar uma história única, destacando que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir” (Silva, 2000).

Ao que se vê, a dinâmica de constituição de uma identidade nacional pelas vias patrimoniais encontra-se atravessada por relações de tensão, que alcançam instâncias variadas, justamente pelo caráter construtivo de raças que atravessam essas relações, “inculcando” e projetando a inferioridade para grupos sociais que se queria relegar, dentre eles, o povo negro em detrimento de uma identidade que queria se instituir calcada nas experiências da branquitude.

Há de se destacar que esses marcos característicos iniciais da patrimonialização de bens no país com vistas a criação da identidade nacional, também culminou em movimentações variadas por parte daqueles que se quisera silenciar, contribuindo para que inúmeras articulações de movimentos sociais também comessem a colocar em voga o direito à patrimonialização e à memória para esses grupos sociais relegados, a exemplo, o movimento social negro.

As interfaces entre educação patrimonial e educação popular no fomento de práticas educacionais antirracistas

Em meados das décadas de 1970 e 1980, com o fortalecimento dos movimentos sociais em prol da redemocratização do país, observou-se relevantes movimentações com vistas à proteção da história e memória dos “grupos minoritários” que no então contexto, desaguaram em uma percepção mais amplificada sobre o patrimônio cultural brasileiro na Constituição de 1988.

Esse reconhecimento, apesar de soar simplório, conceitualmente e juridicamente, deu vazão a uma amplitude daquilo que se entendia até então enquanto atributo passível de representação do patrimônio nacional. Foi nesse contexto que se mencionou constituírem patrimônio cultural brasileiro “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 1988, p.127).

Apesar da ampliação dos enfoques de abordagem que passaram a abarcar a imaterialidade do patrimônio cultural, (ou seja, as práticas culturais dos grupos sociais formadores da nação), Oliveira (2019) aponta que no âmbito dos bens culturais protegidos pelo IPHAN, a proteção aos bens culturais do patrimônio afro ainda representava nos anos subsequentes a instituição uma parcela mínima dos bens protegidos quando comparados ao número total de bens protegidos pela instituição.

Foi a partir da instituição do Decreto 3.551/2000, que houve uma nova abertura dos mecanismos de proteção do patrimônio cultural no Brasil. Nele delinear-se diretrizes iniciais para a patrimonialização de bens de natureza imaterial, instituindo a regulamentação do registro de bens culturais, contribuindo para a gradual inclusão dos bens de natureza imaterial em frentes de representação diversa, conforme os seguintes livros de registro: modos de fazer, celebrações, formas de expressão e lugares.

Ainda que essa abertura demarcasse a instauração de uma nova roupagem das políticas de proteção, essas medidas de proteção do patrimônio imaterial, ainda passam por um processo de desenvolvimento e entendimento tanto no que diz respeito ao processo técnico de patrimonialização, quanto no tocante às medidas de salvaguarda para manutenção sob o intento de perpetuação dessas práticas culturais.

Ao que se vê, ao tratarmos da dimensão imaterial do patrimônio, é importante demarcar que falamos de expressões culturais que dialogam sobremaneira com grupos sociais que, juntamente às suas práticas culturais, foram subjugados na construção dessa

sociedade moderna e racista. Nesse sentido, é válido inferir que instituir processos técnicos para a patrimonialização desses bens culturais não é o suficiente, quando falamos de uma sociedade que opera cotidianamente pela dizimação e apagamento dessas identidades étnicas no contexto social.

Por fim, há de se destacar que os processos de efabulação demarcados por Mbembe (2014) que tão bem construíram um imaginário diminuto e sombrio sobre as práticas culturais da população negra, ainda se apresentam enquanto instrumentos de perpetuação de narrativas racistas e excludentes assentadas na hierarquização instituída entre as raças. Desse modo, surge o questionamento: como pensar a patrimonialização e valorização desses grupos sociais, e conseqüentemente de suas práticas culturais, em uma sociedade que estruturalmente ainda opera pelo silenciamento e dizimação desses povos e suas subjetividades?

Educação patrimonial, educação popular e as interfaces para uma educação para as relações étnico-raciais positivas

O patrimônio cultural é aqui entendido enquanto um campo de possibilidades que promove diálogos múltiplos com diversas áreas do conhecimento. Deste modo, no propósito de averiguar as indagações apresentadas em seções anteriores, esta passagem destina-se a pensar as interfaces entre educação patrimonial e educação popular, no propósito de averiguar de que maneira estas conseguem potencializar a educação para as relações étnico-raciais de uma maneira positiva.

Cumprir destacar, que para fomentar essas discussões, nos embasaremos nos resultados alcançados na dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa pós-graduação em educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro entre os anos de 2020 e 2022, intitulada “Tem Caroço Nesse Angú” – Indícios da Colonialidade em Documentos de Educação Patrimonial: Uma análise documental à luz da decolonialidade .

Trata-se de uma pesquisa que possuía o objetivo de “analisar pelas vias documentais, como o programa de educação patrimonial desenvolvido pela SEMPAC na cidade de Uberaba/MG, trabalha com as manifestações afro culturais do município, investigando se potencializam uma educação para as relações étnico-raciais nas ações desenvolvidas” (Gonçalves, 2022).

As interfaces entre educação patrimonial e educação popular no fomento de práticas educacionais antirracistas

A partir da leitura da dissertação, percebeu-se que para alcançar o objetivo destacado, foram analisados os relatórios de ações desenvolvidos pela equipe técnica da SEMPAC/Uberaba entre os anos de 2017 e 2020, que se encontram inseridos nos Quadros de Salvaguarda e Promoção (Quadro III) e intitulados “*Programas de Educação para o patrimônio nas diversas áreas de desenvolvimento*”.

Ao longo da análise, foi utilizada a metodologia do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que afirma que o saber indiciário acompanha grande parte do percurso histórico da humanidade, e diz respeito à necessidade primordial de analisar as situações na miudeza dos detalhes, de modo a alcançar respostas mais aprofundadas sobre contextos variados de produção, salientando que são nos indícios, sinais e características menos vistas de um objeto que se escondem as inúmeras possibilidades de entendimento destes.

O saber indiciário conforme aborda Ginzburg (1989), diz respeito a buscar nos pormenores aparentemente mais negligenciáveis de uma situação ou contexto, o respaldo para remontar uma “realidade complexa não experimentável diretamente” (Ginzburg, 1989. P.152). Desse modo, sugere que existem possibilidades variadas de acessar o saber indiciário, e, sobretudo, percebê-las brotando no âmbito das ciências humanas em práticas corriqueiras do cotidiano ao longo dos séculos.

Partindo dessa perspectiva, no âmbito do desenvolvimento da pesquisa, tendo como referência os indícios e sinais vislumbrados nos documentos supra referenciados, os pesquisadores estabeleceram no processo de análise alguns indícios e sinais que pudessem sinalizar para questões julgadas primordiais do trabalho em uma perspectiva decolonial. Desse modo, três pontos principais de análise foram estabelecidos de modo a esmiuçar a “cena crime”, e analisar o modo como as ações de educação patrimonial vislumbradas pelas vias documentais fomentavam a questão étnico-racial, sendo eles: o contexto de produção dos relatórios analisados; as contradições do discurso vislumbradas nos conjuntos documentais; e os silenciamentos das expressões culturais afro percebidas no âmago das produções.

Ao longo da análise, externou-se no tocante ao contexto de produção que as políticas de proteção da cidade de Uberaba/MG foram se desenvolvendo bastante alinhadas ao praticado em âmbito nacional e estadual, privilegiando a proteção de bens de natureza material, móveis e paisagísticos, sendo que a patrimonialização de bens culturais afro e

representativos das tradições culturais afro locais ainda são muito recentes, tendo sido registrados no município até o ano de realização da pesquisa os seguintes bens: Formas de Expressão do Hip Hop (2016); As Formas de Expressão dos grupos de Congadas, Moçambiques e Afoxés (2019); As Formas de Expressão do Ilê Ogum Já (2020) e a Celebração da Festa Treze de Maio (2021). Frente às inúmeras discussões sobre os processos de patrimonialização no território brasileiro, é importante destacar que essa característica local dos processos de patrimonialização colocou-se em perspectiva em inúmeros territórios do país, não tratando-se, portanto, de um contexto isolado.

No que diz respeito às contradições do discurso, analisou-se o modo como as considerações trazidas em relatório discorriam sobre as práticas culturais afro-uberabenses, no intento de vislumbrar evidências das contradições e traços do racismo presente na estrutura que ainda asseguram a reprodução de uma lógica de patrimonialização onde sobrepõe a proteção a bens que se vinculam à história e memória de uma elite branca, em detrimento das tradições culturais legadas por outros grupos raciais que compõem a história e identidade local.

Foram sendo alinhadas e apresentadas várias passagens dos relatórios anunciados, demarcando que, mesmo nas ocasiões em que as temáticas voltadas para discussão e promoção das tradições culturais afro-uberabenses, essas são apresentadas de modo esvaziado e, grande parte, apresentadas a partir de uma perspectiva esvaziada em que se demonstra de maneira mais central a necessidade de cumprir com a obrigatoriedade de entrega de uma ação do que de fato uma preocupação com a cultura negra.

Tem-se, ainda, que existe um esvaziamento das tradições locais, tendo em vista que inúmeras das questões trabalhadas nas atividades, que dizem respeito a elementos filosóficos centrais postos na dinâmica de funcionamento dessas práticas (a exemplo: a musicalidade, a roda, a relação com a comunidade etc.), são trabalhadas de maneira bastante esvaziadas de sentido ou muito aquém daquilo que de fato os tornam representativos para essas comunidades.

No tocante aos silenciamentos, Gonçalves (2022) reitera que apesar das práticas culturais afro-uberabense apresentarem-se inseridas nas atividades, existe um apagamento de importantes traços filosóficos e cosmológicos dessas expressões, que se alinham de modo central às dinâmicas funcionais dessas práticas. Destacou-se que, apesar de ter o município

As interfaces entre educação patrimonial e educação popular no fomento de práticas educacionais antirracistas

inúmeras frentes de representação das tradições culturais afro nos discursos oficiais sobre a cidade, pouco se fala dessas expressões nas narrativas oficiais sobre o município, dando vazão ao entendimento de que estes discursos são forjados a partir de uma necessidade de silenciamento dessas expressões culturais.

Frente às questões que foram apresentadas, destacaram-se em suma que inúmeras são as potencialidades de fomento de uma educação para as relações-étnico raciais positivas, a partir das práticas de educação patrimonial, sobretudo quando essas estão atravessadas pelo lugar de proximidade com os detentores dessas práticas culturais.

Por tal, se julga pertinente e essencial nesse processo compreender as “roupagens” que nutrem essas práticas culturais de modo não tão somente a “valorizar” essas expressões, outrossim, inserir essas pessoas no centro da dinâmica produtiva, de forma a atribuir novos sentidos a essas expressões, centralmente em observância ao que esses grupos sociais têm a dizer sobre suas práticas.

Gadotti (2012), apresenta relevantes contribuições que se alinham à perspectiva aqui apresentada e dizem respeito ao modo como a educação popular caminha em bastante alinhamento com as premissas básicas da educação patrimonial que se quer atravessada por relações mais igualitárias e menos esvaziadas de sentido no âmbito da coletividade.

“Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário” (Gadotti, 2012, p.7)

Expõe-se desse modo, que o desenvolvimento de um trabalho alinhado com as diretrizes da educação popular, auxiliariam numa dinâmica de melhor compreensão a respeito do modo como estes conhecimentos operam no seio destes grupos sociais e, de mesmo modo, entendendo estes sujeitos como fundamentais dentro da lógica de sistematização. Ao ressaltar a importância de criação de uma nova epistemologia, calcada no respeito ao senso comum e os setores populares, denota-se serem estes importantes atributos para uma reinserção desses sujeitos outrora silenciados na constituição da sociedade moderna para o centro do debate.

Pini (2012) nos auxilia a pensar a questão, realizando uma discussão pormenorizada sobre as múltiplas dimensões da educação popular, salientando a importância das práticas

educacionais organizadas no bojo das inúmeras expressões comunitárias de grupos sociais relegados na ordem social, sendo estes importantes mecanismos de enfrentamento a essa estrutura social enrijecida e excludente.

Desse modo, percebem-se convergências de diálogo entre o que se entende segundo Gonçalves (2022) serem elementos essenciais e básicos para o fomento a uma educação patrimonial com vistas a estabelecer práticas atravessadas por uma visão de relações étnico-raciais positivas, e algumas das premissas básicas de entendimento da educação popular.

Conforme exposto a priori, construiu-se junto a sociedade moderna um imaginário acerca da população negra que ainda reverbera nas instituições e mantém uma lógica estruturante hierárquica reproduzida também nas práticas educacionais. Nesse sentido, frente à essas tentativas inúmeras de silenciamento impostas, trabalhar com práticas educacionais numa vertente onde estes sujeitos sejam postos no centro do debate e da produção de conhecimentos referentes ao que esses grupos detêm, é premissa básica para fomentar práticas mais igualitárias e antirracistas.

Denota-se que no processo construtivo dessa modernidade que o âmbito educacional pode ser compreendido enquanto um dos mais importantes instrumentos de negação, tanto do outro como dos saberes variados que se colocam em perspectiva na constituição da sociedade moderna. Carneiro (2005), adverte sobre a criação do outro como *não ser* como um atributo essencial para a construção do ser, ou seja, a partir da premissa de criação desse povo negro enquanto *não ser*, atribui-se a construção do ser assentada na perspectiva do que se tem como o ideal.

O epistemicídio é aqui entendido à luz de suas contribuições:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção, da indigência cultural; pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p.97)

Essas dinâmicas constitutivas melhor direcionam a reflexão e possibilitam sistematizar as implicações deste processo. A intelectual nos apresenta uma dimensão amplificada do

As interfaces entre educação patrimonial e educação popular no fomento de práticas educacionais antirracistas

conceito de epistemicídio que evidencia aspectos que estão muito para além da negativa do conhecimento desses sujeitos, e que também se encontra atravessada por uma necessidade de negação desses próprios grupos sociais enquanto fundamentais para o contexto de formação de sociedades diversas.

Deste modo, a partir dos aspectos construídos, entende-se essencial que as práticas educativas com vistas ao trato das temáticas em questão, estejam centralmente alinhadas à necessidade de trazer essas pessoas para o centro do debate e da construção destes conhecimentos como característica preponderante e fundamental para a fluidez de concepções e possibilidades pedagógicas que operem não no sentido do esvaziamento e silenciamento, mas sim, no reconhecimento dessas pessoas e valorização destes saberes no âmago da estrutura social.

Entende-se nesse sentido, que dentro da estrutura de constituição das raças, a negação da humanidade, cultura e identidade desses grupos relegados foram condições fundamentais para a manutenção e perpetuação de uma lógica que aniquilou subjetividades, sob a necessidade de instituir um modelo hegemônico de identidade, mundo e conhecimento.

Deste modo, a partir das construções e análises empreendidas, acredita-se que é fundamental no processo de fomento das práticas educacionais antirracistas promover diálogos com campos do conhecimento que, em primazia, caminhem lado a lado com os detentores desses saberes na busca de formulação de concepções pedagógicas que trabalhem em uma perspectiva epistemológica não do esvaziamento, mas sim da potencialização desses sujeitos e saberes enquanto “peças” centrais de combate ao racismo e fomento de práticas educacionais a partir de paradigmas contra- hegemônicos.

Nesse sentido, acredita-se que, por nutrirem no âmago de suas formulações a necessidade básica de estabelecer movimentações em bastante alinhamento aos setores populares, a educação patrimonial e educação popular podem, a partir de um entendimento mais apurado de suas premissas, serem sinalizadas enquanto ferramentas importantes para o fomento de práticas educacionais antirracistas, quer seja no âmbito das instituições escolares, quer seja no âmbito das comunidades.

Conclusão

Estabelecer reflexões sobre educação para as relações étnico-raciais é imprescindível para que avancemos no debate sobre a construção de uma sociedade mais equânime e antirracista. Com base na construção empreendida, destaca-se a existência de muitos desafios e questões a serem sanadas no que diz respeito ao desenvolvimento de ações de proteção do patrimônio cultural, a partir da gama de expressões representativas que o segmento engloba.

Partindo do exposto, o artigo foi construído evidenciando questões primordiais ao debate e que julga-se serem essenciais para a construção de práticas pedagógicas com vistas ao fomento da diversidade étnico-racial que compõe, dentre elas as questões de identidade, história e memória.

Tendo como referência os indícios de colonialidade vislumbrados na dissertação utilizada como referência, demarca-se a importância da promoção de uma educação patrimonial pelo prisma da decolonialidade. Desse modo, assume-se a importância de buscar a partir dessas “referências outras” de discussão, como trabalhar essas práticas de forma a validar tanto os detentores dessas manifestações culturais, quanto os inúmeros conhecimentos produzidos por esses grupos sociais tidos como minoritários, que foram relegados na lógica organizacional construtiva da modernidade/colonialidade.

A partir do exposto, entendendo todo esse contexto formativo da modernidade colonial, destaca-se potencialidades da educação patrimonial e educação popular no fomento a práticas educacionais outras, que sejam desenvolvidas a partir de um primordial contato com as comunidades e grupos populares, ressaltando que, para além da proximidade e construção conjunta, há de se observar o modo como as próprias instituições têm entendido e trabalhado com as suas propositivas, tendo em vista que o racismo atravessa as mesmas.

Salienta-se que o propósito de que o trabalho pelo fomento da valorização da memória, história e identidade de grupos subjugados na constituição da modernidade não se desenvolva numa frequência da “falsa consideração”, outrossim, promovam esses sujeitos e saberes enquanto fundamentais neste processo. Urge a necessidade de repensarmos não tão somente práticas pedagógicas, mas as imbricações estruturais que atravessam as nossas práticas e que mantêm as relações de poder, ainda que silenciosamente, postas no centro das movimentações.

As interfaces entre educação patrimonial e educação popular no fomento de práticas educacionais antirracistas

Analisando a construção da narrativa em alinhamento aos apontamentos que foram amarrando e assegurando o debate é que entendemos a relevância de uma educação patrimonial decolonial, justamente por entendermos que pelo prisma da decolonialidade é possível adotar um olhar crítico não tão somente sobre as práticas propostas, mas também sobre a possível colonialidade que pode estar acompanhando estas. Quer seja nas diretrizes documentais, na naturalização de contextos de opressão ou silenciamento, ou no esvaziamento de significados de práticas culturais milenares.

Por fim, ao defendermos uma educação patrimonial decolonial reafirma-se a importância de pautar e pensar o próprio campo do patrimônio e educação a partir de uma outra lógica enunciativa. Entendendo que as estruturas sociais ainda permanecem reproduzindo a colonialidade, racismo, sexismo e inúmeras outras opressões, urge a necessidade de estabelecer alternativas e construções conjuntas com esses grupos sociais diversos, sob o intento de compreender até mesmo quais propositivas e ações melhor se alinham à educação patrimonial decolonial que se pretende construir e potencializar, outrossim, permaneceremos reproduzindo o silenciamento sob a égide da decolonialidade.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 14 maio 2024.

CÉSAIRE, Aimé. **Discursos sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 34, p. 147-165, 2012. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Numero%2034.pdf>> Acesso em: 16 abril 2024.

D'ALESSIO, Marcia Barbosa Mansor. Metamorfoses do patrimônio: o papel do historiador. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 34, p. 79-89, 2012. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Numero%2034.pdf>> Acesso em: 16 abril 2024.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/MinC-IPHAN, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2006.

Gadotti, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. No. 1. Brasília. 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/82454/mod_resource/content/1/Ginzburg_carlo.pdf> Acesso em: 15 abril 2024.

GONCALVES, Maycon Junio. **“Tem caroço nesse angú” - indícios da colonialidade em documentos de educação patrimonial: uma análise documental à luz da decolonialidade**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, p.100, 2022.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun./2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 12 abr 2024.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais – projetos globais: colonialidade, saberes subalternizados e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Proceedings online**. Associação Brasileira de Educadores Sociais, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000009201200100032&lng=en&nrm=abn>. Access on: 10 jan. 2024.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%20.pdf> Acesso em: 16 março 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Notas

ⁱ As deliberações normativas são documentos que orientam os municípios sobre como as ações de proteção, salvaguarda e promoção ao patrimônio cultural devem se desdobrar. Trata-se de uma normativa elaborada pelo Conselho Estadual de Patrimônio Cultural, que padroniza tanto a execução das ações pelos municípios do estado de Minas Gerais, quanto os conjuntos documentais de

comprovação que são produzidos e encaminhados anualmente ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA/MG)

ⁱⁱ Trata-se de um programa desenvolvida no estado de Minas Gerais, que incentiva os municípios mineiros a protegerem o patrimônio cultural com ações estabelecidas nas Deliberações Normativas e que, conforme pontuação alcançada, recebem em Fundo Específico (Fundo Municipal do Patrimônio Cultural) o repasse para continuidade das ações de proteção, salvaguarda e difusão do patrimônio.

Sobre os Autores

Maycon Junio Gonçalves

Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, é especialista em Gestão Cultural (2024), licenciado em história pela UFTM e em Educação Física pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba (2018). Email: mayconhistoria92@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2928-5209>

Danilo Seithi Kato

Doutor da Universidade de São Paulo (USP), Departamento de Educação, Informação e Comunicação - DEDIC. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (2003), Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2008) e Doutorado no programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, na linha de pesquisa de formação de professores. É professor permanente, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP (Campus Rio Claro/SP) na linha de pesquisa em Educação Ambiental; e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, na linha de pesquisa Fundamentos e práticas educacionais. É editor da revista acadêmica Cadernos CIMEAC. Líder do grupo de estudo e pesquisa em interculturalidade e educação em ciências (GEPIC). Participa dos grupos Diversa (UFAM), Grupo de Investigações em Etnobiologia e Ensino de Ciências (GIEEC) da UEFS e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Análise do Discurso, Leitura e Escrita (GEPADLE). Email: katosdan@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3065-6812>

Recebido em: 14/05/2024

Aceito para publicação em: 28/08/2024