

UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL¹

A PROPOSAL FOR DECOLONIAL HERITAGE EDUCATION

Filipe Arnaldo Cezarinho.²

RESUMO

Este ensaio propõe um estilo de Educação Patrimonial Decolonial direcionando olhares para o campo da vivência cotidiana das pessoas comuns com seus patrimônios culturais, tomando a Guerra de Espadas, em Cruz das Almas/BA, como objeto de estudo. Argumenta-se que os estudos recentes sobre Educação Patrimonial se instalam na relação instituições-comunidades, conforme a sua origem conceitual institucionalizada, não abrindo incursões para compreensão de atitudes de Educação Patrimonial sem a presença de agentes do patrimônio ou de movimentos sociais organizados. A consequência é a não observância e o desperdício de experiências concretas evocadas por comunidades que não estão organizadas em termos formais ou iluminadas por lógicas eurocentradas. A pesquisa investiga textos teórico-conceituais sobre Educação Patrimonial contidos nos Cadernos Temáticos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. A leitura desses trabalhos vem sendo realizada pelos crivos teóricos decoloniais.

Palavras-chave: Cotidiano; Experiência; Patrimônio Cultural Imaterial.

ABSTRACT

This essay proposes a style of Decolonial Heritage Education that directs its focus toward the everyday life of ordinary people and their cultural heritage. It takes the Guerra de Espadas in Cruz das Almas/BA as its study subject. The argument is that recent studies on Heritage Education are situated within the framework of institutional-community relationships in accordance with their institutionalized conceptual origins. This framework does not allow for exploring Heritage Education practices that occur without heritage agents or formalized social movements. Consequently, there is a failure to observe and leverage concrete experiences that are rooted in communities not organized in formal terms or guided by Eurocentric logics. The research delves into theoretical-conceptual texts on Heritage Education found in the Thematic Notebooks of the Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. The analysis of these works is conducted through a decolonial theoretical lens.

Keywords: Everyday; Experience; Intangible Cultural Heritage.

¹ Agradecemos ao exame minucioso dos (as) pareceristas que contribuíram com críticas e sugestões para o melhoramento das análises presentes. Agradecemos, também, às considerações de Natália Vial de Oliveira e de Marcelo Ribas Filho que incentivaram para que o texto fosse submetido à avaliação.

² Doutorando em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. e-mail: cezarinhohistoria@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Se, ao longo dos anos, as práticas em Educação Patrimonial se ampliaram e se diversificaram, incrementando o campo de atuação, o mesmo não podemos dizer que ocorreu com a fundamentação teórica e a reflexão crítica sobre este tema e sobre essas ações, o que coloca a urgência atual do debate e da construção coletiva desta fundamentação. (SCIFONI, 2015, p. 204)

A crítica corre sempre o risco de estar mais perto do paradigma dominante e mais longe do paradigma emergente do que supõe. (SANTOS, 2011, p. 17)

O objetivo deste ensaio é apresentar reflexões de pesquisa em andamento acerca dos conceitos de Educação Patrimonial e Educação Patrimonial Decolonial, tendo como base empírica os estudos sobre a Guerra de Espadas, prática cultural centenária que ocorre em Cruz das Almas/BA. De antemão, considera-se que a Educação Patrimonial Decolonial se realiza através de três atos principais: evocar, vivenciar e correlacionar saberes (CEZARINHO, 2022). Segundo o autor, cada ato corresponde a determinada relação. Assim: evocar as racionalidades existentes nas práticas culturais comunitárias; vivenciar a Educação Patrimonial Decolonial na cotidianidade das relações sociais; e correlacionar os saberes populares e científicos. Por esses princípios, situa-se uma distinção, que se pretende explorar ao longo da narrativa, entre Educação Patrimonial e Educação Patrimonial Decolonial. O acréscimo do “decolonial”, visa uma percepção crítica do conceito, mas não apenas isso, cabendo demarcar as distinções existentes e propor um outro estilo de abordagem desse conceito no que tange à captação de experiências desperdiçadas com o termo comumente utilizado, oferecendo, destarte, a possibilidade de descobrir novas racionalidades.

Na busca para promover essa abordagem, em trabalho anterior, foi trabalhado exatamente o argumento de que a Educação Patrimonial Decolonial ocorre no concreto, nos contatos cotidianos que, *a priori*, parecem não ter importância:

Portanto, Educação Patrimonial Decolonial é entendida enquanto vivência. Sendo vivência, é passível de praticá-la nas esquinas das ruas, nas mesas de bares, na realização de exercícios físicos ao ar livre, nas reuniões familiares, nas festas com amigos (as), em conversas por meio das redes sociais digitais, no cárcere. Em síntese, em todo o campo social que viabiliza sociabilidades. (CEZARINHO, 2022, p. 254)

Tal definição amplia o leque de se observar atitudes de Educação Patrimonial Decolonial fora do vetor tradicionalmente concebido pela Educação Patrimonial. O núcleo não mais se assenta em instituições formalizadoras e promotoras de ações. O conceito é radicalizado permitindo maior fluidez e, sem dúvida, abertura para que sujeitos e comunidades deslocados de instituições sejam vistos como produtores e entremeados em relações que são, a partir de uma análise acurada, amplamente orientadas por padrões culturais e de desempenhos sociais que podem ser lidos como Educação Patrimonial Decolonial.

É importante demarcar que o trabalho citado acima propõe uma alternativa de Educação Patrimonial Decolonial. Não significa dizer que outras proposições precisem se adequar a tais pressupostos. As reflexões suscitadas estão diretamente atreladas ao objeto estudado e vinculadas a determinado tempo e espaço. Pretende-se, portanto, que novas propostas surjam com o objetivo de abrir janelas que capturem experiências sociais invisibilizadas ou apagadas por modelos de análises tradicionais. É por essa linha que o presente trabalho se justifica.

A construção de uma Educação Patrimonial Decolonial, seguindo a moldura apontada por Cezarinho (2022, p. 241), se faz via uma pedagogia da espada que é explorada em seu trabalho através de um conjunto de aprendizados erigidos historicamente entre espadeiros e espadeiras na Guerra de Espadas. As interações, os laços de reciprocidade e os conhecimentos transmitidos oralmente são, em síntese, os alicerces dessa Educação Patrimonial Decolonial. Em seus exemplos, o autor demonstrou como funciona essa pedagogia em uma das fases de fabricação das espadas: “Parece-me que os (as) espadeiros (as) desenvolveram um tipo de controle na hora da coleta do bambu pela região. Isto é, para evitar a extração predatória da taboca, espadeiro (as) somente poderiam retirá-la quando em dia de lua cheia”.

Esse exemplo consubstancia a pedagogia da espada, pois evidencia a transmissão de processos formativos nos diversos encontros desses atores e atrizes. Um processo de letramento

que, ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção do patrimônio cultural, ainda permite que sejam criados mecanismos regulatórios próprios no cuidado com o ambiente natural. Para o presente trabalho, a ideia é penetrar em outras instâncias da pedagogia da espada, ou seja, nas searas dos conflitos sociais que torneiam os patrimônios culturais em sua cotidianidade, tomando um caso como referência.

Denominamos de Educação Patrimonial Decolonial a forma como as comunidades medeiam os processos formativos de ensino/aprendizagem no se relacionar com o patrimônio cultural. E isso se faz, como já fora dito, em qualquer momento da vida social, não estando dependente de um agente externo.

Enquanto proposição importante para este trabalho, dicorre-se sobre o nascedouro do conceito de Educação Patrimonial no Brasil, não enfocando no momento de sua popularização, na década de 1980, mas na crítica feita ao mito de origem por intelectuais do campo de pesquisa. Para compreensão do debate, foi mapeado, nas produções bibliográficas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, textos-chave que versavam sobre o conceito na busca de ampliar seus horizontes analíticos. De início, selecionou-se um conjunto de capítulos/artigos contido nos chamados Cadernos Temáticos. Tais cadernos condizem a uma série de produções sobre Educação Patrimonial. São esses os cadernos temáticos:

- Educação patrimonial: orientações ao professor (Caderno Temático 1);
- Educação Patrimonial: reflexões e práticas (Caderno Temático 2);
- Educação patrimonial: educação, memórias e identidades (Caderno Temático 3);
- Educação Patrimonial: diálogos entre a escola, museu e cidade (Caderno Temático 4);
- Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas (Caderno Temático 5);
- Educação Patrimonial: práticas e diálogos interdisciplinares (Caderno Temático 6).

Os capítulos/artigos extraídos foram os seguintes: Patrimônio e educação: construindo elos, Brito *et al.* (2011); Educação patrimonial: um processo de mediação, Florêncio (2012); Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema, Scifoni (2012); Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação, Chagas (2013); Educação patrimonial na sala de aula: a escola como patrimônio cultural, Aquino (2014); O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática, Tolentino (2016); Educação patrimônio e sujeitos: diálogos democráticos, Demarchi (2016)³.

Todavia, depois de mobilizar os cadernos supracitados, foi dado conta de que havia produções importantes no site e que mereciam ser incluídas, a saber: Guia básico da Educação Patrimonial; Educação Patrimonial: inventários participativos; Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos; e Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial – volume 1⁴. No caso do último, foram manejados os artigos Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais, Florêncio (2015); Para repensar a educação patrimonial, Scifoni (2015).

A partir dessas obras, os trabalhos selecionados foram aqueles que propuseram reflexões teórico-conceituais sobre a Educação Patrimonial, como já foi informado anteriormente. Portanto, não se pretendeu um viés quantitativo, mas qualitativo dos mesmos. E de que maneira foram lidos? Foram extraídas informações desses textos por meio de um roteiro de leitura sistematizado do seguinte modo: De que maneira as autoras e autores demarcam a emergência do conceito de Educação Patrimonial?; como as (os) especialistas entendem a Educação Patrimonial?; quais as principais críticas ao conceito?; quais os avanços obtidos?; e quais as expectativas almejadas para um melhor desenvolvimento do conceito?

Estabelecido o roteiro de leitura, as análises dos dados se deram pelos óculos teóricos da teoria decolonial. Contribuições de autores como Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Boaventura de Sousa Santos, dentre outros (as), constituíram as bases epistemológicas dessa investigação. Algumas referências brasileiras citadas ao longo do trabalho são oriundas de comunidades indígenas e quilombolas que têm provocado contundente

³ Comporão as referências somente os trabalhos citados e analisados ao longo da reflexão.

⁴ Para consultar todos os textos ver: Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=30&busca=educa%C3%A7%C3%A3o+patrimonial&pagina=1>. Acesso em: 18 ago. 2022.

deslocamento no campo do pensamento social brasileiro ao trazerem à baila suas cosmovisões. A hipótese deste trabalho, então, é a de que o conceito de Educação Patrimonial, aos moldes tradicionais de como vem sendo perspectivado por especialistas do campo, pode estar suprimindo experiências cotidianas de pessoas comuns que são detentoras/produtoras de seus bens culturais. No intuito de discorrer sobre a argumentação, foi recortado, do roteiro de leitura elaborado, o item que demarca o nascedouro do conceito de Educação Patrimonial no Brasil.

Antes de adentrar definitivamente na problemática é preciso fazer algumas observações: o autor que aqui escreve não possui vínculo com instituições de promoção do Patrimônio Cultural, a exemplo do IPHAN. Assim, é um estudioso que não faz parte de instituições promotoras de ações de Educação Patrimonial; outro ponto a ser observado é sobre o uso do termo decolonial. Esse uso não se dá de forma indiscriminada ou por uma relação de modismo teórico (BERNARDINO COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020). São assumidas as instâncias de sujeito implicado com o objeto de pesquisa, a Guerra de Espadas, entendendo-se como pesquisador que vivencia as experiências tradicionais comunitárias; também é necessário esclarecer que as análises frutificadas neste texto ratificam os compromissos teórico e político com a comunidade espadeira de Cruz das Almas/BA e demais localidades e, finalmente, cabe ressaltar que a experiência aqui relatada foi vivenciada pelo escritor deste texto.

1. UMA CRÍTICA SOBRE A CRÍTICA DA ORIGEM DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO BRASIL

São muitos os trabalhos que se dedicam a tratar da Educação Patrimonial no que se refere ao campo prático, ou seja, as vastas experiências de profissionais do patrimônio e intelectuais acadêmicos, em sinergia com comunidades tradicionais por todo o país, são relatadas, na maioria das vezes, em artigos científicos, via periódicos e capítulos de livros. Arrolar em dados quantificáveis toda essa produção seria desinteressante para os objetivos propostos para esse ensaio. Contudo, a primeira epígrafe deste manuscrito é sugestiva. Indica que há, de fato, um avanço de práticas de Educação Patrimonial no Brasil, mesmo quando esse

alargamento não vem sendo acompanhado por maiores empreendimentos reflexivos sobre o conceito, como traz Scifoni (2015, 2012), e sem um programa efetivamente coordenado causando, em muitos casos, o acotovelamento das propostas e ações (FLORÊNCIO *et al.*, 2014).

É nessa esteira que este escrito novamente se justifica. É preciso, antes de qualquer coisa, saber qual é a atual definição do conceito de Educação Patrimonial, isto é, a definição institucionalizada. O vigente entendimento da Educação Patrimonial surge no bojo de um conjunto de críticas às formulações do “Guia Básico da Educação Patrimonial”, de 1999, nas quais atribuíam ao termo o poder de letrar as pessoas comuns para o patrimônio cultural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Realmente, diversos autores e autoras que pesquisam e refletem sobre a questão visualizaram no entendimento do Guia aspectos hierarquizantes e colonialistas, como se as comunidades, produtoras de suas referências culturais, fossem meras tábulas rasas e necessitassem de uma racionalidade superior para que as conduzissem à percepção e proteção de seus patrimônios. As fricções desses autores e autoras introduziram o caráter mediativo e político da Educação Patrimonial (DEMARCHI, 2016; TOLENTINO, 2016; FLORÊNCIO, 2012).

Por essas veredas, as contribuições de Paulo Freire foram apropriadas por diversos e diversas intelectuais da Educação Patrimonial no intuito de ressignificar o conceito a partir de preceitos democráticos, dialógicos e inclusivos (FLORÊNCIO *et al.*, 2014; FLORÊNCIO, 2012; SCIFONI, 2012; CHAGAS, 2013). Vem dessa influência teórica, não unicamente, a atual definição que, integralmente, diz o seguinte:

Atualmente, a CEDUC defende que a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para o seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 19)

Diante do exposto, quando divididos em dois polos de análise, tem-se, em primeiro plano, a frente antropológica de concepção de Educação que permite entender que processos formativos e pedagógicos se dão em todo e qualquer espaço da realidade social. Trata de retirar uma suposta primazia das instituições formais de conhecimento como as únicas apropriadamente capazes de possibilitar letramentos. No segundo polo, vinculado ao primeiro, que esse mecanismo interpretativo leva à Educação Patrimonial as premissas democráticas, fomentando diálogos horizontais entre comunidades tradicionais produtoras de seus bens culturais e agentes e pesquisadores (as) do patrimônio em relação simétrica.

É pela Coordenação de Educação Patrimonial – CEDUC/IPHAN que emana a mais recente definição institucionalizada de Educação Patrimonial (encontrada nos textos selecionados pra a produção deste ensaio). Nesse caminhar, os inventários participativos aparecem no bojo dessa lógica de mediação democrática do conhecimento, fazendo com que as próprias comunidades, através de tais instrumentos, possam classificar, distinguir, cartografar seus bens culturais materiais e imateriais (FLORÊNCIO *et al.* 2016) sem que houvesse imposições por parte de forças outras.

Cabe, portanto, uma provocação: a definição supracitada pode ser caracterizada pelo prisma da decolonialidade? Apesar de, explicitamente, a Educação Patrimonial institucionalizada apontar valores e sentidos pertencentes ao corpo epistêmico da decolonialidade, argumenta-se, nesse texto, que essa definição não garante a emergência decolonial. O que se tem é uma crítica aos ideais da modernidade, mas não uma Educação Patrimonial Decolonial. Para desenvolver essa afirmativa será preciso desbravar a gênese do conceito de Educação Patrimonial e de como ele permanece, inconscientemente ou não, a manter uma exclusão abissal (SANTOS, 2021).

Boavetura de Sousa Santos (2007, p. 71) indicou a existência de uma linha imaginária capaz de separar dois lados no mundo. Essa linha institui distinções visíveis e invisíveis entre os que ele denominou de “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”. Em suas palavras,

a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade de co-presença dos dois lados da linha. O universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007, p. 71)

Antes de consultar a origem do termo no Brasil, é preciso fazer uma rápida consideração através de Walter Dignolo (2007a, p. 191). O pensamento decolonial não surge de sujeitos ou instituições do mundo europeu. A atitude epistêmica da decolonialidade emana, exatamente, do Outro. O semiólogo argentino traz Marx e Freud como exemplos. Ambos produziram uma crítica à racionalidade moderna, mas se mantiveram dentro da mesma epistemologia, de uma mesma subjetividade, tratando de sujeitos, ou seja, “tanto o trabalhador quanto o patrão, tanto a família burguesa quanto o patriarcado, constituem *a diversidade do mesmo*”⁵ (MIGNOLO (2007a, p. 191,). Aparentemente, foi isso que a conceituação de Educação Patrimonial citada realizou ao questionar a anterior, aquela presente no Guia.

Esses óculos teóricos buscam a decolonialidade não em instituições ocidentais, mas nas realizações do não-ocidental, isto é, no contraataque à colonização, nas insurgências ao colonizador, em rebeliões, greves de produção, em organismos sociais que não instituíram a organização aos moldes europeus e que historicamente efetuaram suas lutas na cotidianidade da vida. Não se pretende afirmar que instituições ocidentais não possam ser decolonizadas. Não é esse o argumento e é preciso deixar claro. Argumenta-se que ainda há um pequeno ruído na concepção do conceito que precisa ser problematizado. É na tessitura desse debate que a segunda epígrafe parece ganhar sentido. Para isso, uma pergunta: quando aparece a Educação Patrimonial no Brasil?

Inicialmente, é consenso em textos analisados nos “Cadernos Temáticos de Educação Patrimonial” de que houve uma tentativa de firmar a origem do termo na década de 1980, mais especificamente em 1983, com as formalidades do Museu Imperial, no Rio de Janeiro, via “1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos”. O termo é uma importação inglesa. Então, tem-se uma matriz institucional indiscutivelmente eurocentrada. Acontece que especialistas do tema questionaram, com razão, esse mito de origem. Conforme todos os textos investigados que trataram da temática, já eram empregadas nas atividades museológicas e pelo Museu Nacional no final do século XIX e começo do XX práticas institucionalizadas de

⁵ “*Tanto el obrero como el patrón, tanto la familia burguesa como el patriarcado, constituyen la diversidad de lo mismo*”.

Educação Patrimonial, mesmo quando não designadas por essa nomenclatura. Em síntese, não data da década de 1980, mas desde o final do século XIX.

Ora, desloca-se a temporalidade, todavia, mantém a espacialidade institucionalizada seja em museus ou em outras de cunho educativo, a saber: escolas, organizações civis, órgãos de proteção (SCIFONI, 2015; AQUINO, 2014); a Educação Patrimonial vai para a rua, mas continua orientada por um vetor institucionalizante. Observa-se que a expressão da Educação Patrimonial possui tons formalistas, característicos de uma herança eurocêntrica. Com isso, essa ideia parece fundar um outro mito de origem da Educação Patrimonial que se ampara em sua base institucional.

O que a crítica à origem fez foi fundar uma nova origem. Esse mito, como já foi dito, aparece indiscriminadamente em muitos dos trabalhos analisados (TOLENTINO, 2016; DEMARCHI, 2016; FLORÊNCIO *et al.*, 2014; CHAGAS, 2013; FLORÊNCIO, 2012; SCIFONI, 2015, 2012) sem que haja maiores formulações teóricas sobre as implicações dessa manutenção formalista do termo. Essa demarcação se torna prescindível, a não ser que se mantenha a orientação que está sendo questionada. Advêm disso dois grandes problemas e distinções que uma Educação Patrimonial Decolonial, enquanto alternativa à dimensão institucionalizada da Educação Patrimonial, pode reorientar.

O primeiro é que a Educação Patrimonial Decolonial surge nas linhas microfísicas do tempo e do espaço, não havendo mecanismos suficientemente capazes de datar o seu aparecimento pela primeira vez, seja como termo lucidamente presente ou ausente. A origem é frouxa, escorregadia, o que torna a sua datação de menor importância. O exemplo anterior da extração do bambu é eficaz: quando espadeiros (as) começaram a guiar a retirada do bambu pelo critério da lua cheia? Não se tem uma data para isso. Essas ações foram sendo realizadas comunitariamente, no cotidiano das relações sociais, e vão ganhando notoriedade aos poucos. Neste caso, uma pergunta serve como resposta: se a Educação Patrimonial já era realizada em museus no século XIX (mantendo a expectativa anacrônica), o que garante que ela não tenha sido realizada em espaços não-institucionalizados e em temporalidades distintas pelas comunidades?

Juntamente com uma percepção colonialista, é ainda evidente a posição dos sujeitos que escrevem. As asseverações de Michel de Certeau (2013, p. 63) são perspicazes no tocante a isso. A maioria das (os) autoras (es) partiu de determinado lugar social que, querendo ou não, serviu como orientador e regulador de suas narrativas. Os lugares, nos casos analisados, são lugares do patrimônio. Nesse curso, “ele torna”, o lugar, “possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras impossíveis; exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado [...]” (CERTEAU, 2013, p. 63).

A permanência desse dado nos textos que tratam da Educação Patrimonial traz à tona uma permanência institucional e de poder sobre o conceito. Mesmo quando autoras e autores tenham elaborado narrativas democráticas da Educação Patrimonial, a manutenção dessa postura causa dubiedade interpretativa e contradição. Por isso, a intenção aqui é a de apontar um outro estilo que ressignifique a origem do conceito. É exatamente nessa seara que aparece a primeira distinção entre Educação Patrimonial (que tem uma origem demarcada institucionalmente) e a Educação Patrimonial Decolonial que está sendo sugerida neste trabalho.

Uma segunda diferença. O estilo atual da Educação Patrimonial institucional, em nossa interpretação, se faz por meio de uma apreciação dialógica do Patrimônio Cultural – agentes/comunidades (significativa para uma abertura do conceito e aproximação da perspectiva decolonial) –, mas pouco identifica ou investe energias no entendimento de que essas mesmas comunidades são capazes de mediar – comunidades/comunidades – a sua própria Educação Patrimonial. Isso fica mais evidente quando as publicações de atividades voltadas para a Educação Patrimonial estão circunstanciadas às oficinas, projetos, cartilhas, encontros específicos e estabelecidos por cronogramas, além de outras variedades de realizações formalista, como já foi dito por Florêncio et al. (2014), marcadas, talvez, pela sua própria origem. Novamente, não se quer dirimir a importância dos agentes e profissionais do Patrimônio Cultural e nem dessas atuações, mas há lacunas na concepção do conceito institucional de Educação Patrimonial, e essa se revela em seu nascedouro. O que ambicionamos neste ensaio, portanto, é “evocar”, no campo da “vivência”, os mecanismos de uma Educação Patrimonial Decolonial promovidos pelas comunidades em suas realidades

concretas. Aqui se verifica a segunda reorientação com relação a abordagem daquela que é praticada entre agentes do patrimônio e comunidades. Só depois de entender como as comunidades operam nos processos de educação para o patrimônio é que a “correlação de saberes” entre esses múltiplos agentes torna-se prestigiosa.

Ailton Krenak (2021) expressou bastante bem esse fenômeno de observar as comunidades no seu fazer político, em livro no qual estabelece diálogos e posições distintas às de Boaventura de Sousa Santos e Helena Silvestre, na busca por saídas das estruturas de dominação. O ativista e intelectual indígena elabora o argumento no qual os espectros políticos esquerda/direita parecem caminhar em projetos que, no fim, se abrem para caminhos semelhantes. Daí, o seu pensamento, de incisiva pertinência, aponta para rumos outros de um fazer antissistêmico:

Acho importante que se considere que novas maneiras de fazer política estão emergindo de campos que ainda são considerados invisíveis. Eles estão acontecendo em comunidades, em pequenas comunidades que conseguem estabelecer experiências em rede que cooperam entre si e que, de alguma maneira, constituem um contragoverno – num bom sentido, já que o governo é instituído pela violência. (KRENAK, 2021, p. 73)

Se há poucas décadas os (as) pesquisadores (as) do patrimônio tendem a trazer o elemento político da Educação Patrimonial à ordem do dia, a Educação Patrimonial Decolonial, ao modo como estamos delineando, e o político parecem, historicamente, ter as suas emergências entrelaçadas. Uma investigação diacrônica e sincrônica das comunidades indígenas, quilombolas e das culturas populares pode evocar essas sutilezas da Educação Patrimonial Decolonial.

Dois exemplos são suficientes para que seja mais palpável esse estilo de Educação Patrimonial Decolonial. Ailton Krenak, em diálogo com Yussef Campos (2021), expressou as amarguras que povos indígenas passaram em algo que, para o homem branco, parece ser de pouca importância, mas que é de extrema relevância para essas comunidades tradicionais: o nome. Pelos nomes são transmitidos heranças, significados culturais e identidades que atravessam temporalidades pela oralidade. Os nomes são expressões de Patrimônios Culturais

Imateriais. Acontece que entre os séculos XVIII e XX houve impedimentos dessas relações e os nomes dos (as) indígenas passaram a ser gerados por membros do governo, funcionários que desconheciam as lógicas culturais desses grupos.

Porém, os recursos, que aqui são chamados de Educação Patrimonial Decolonial, abrolhados pelas comunidades indígenas fizeram com que esse elo cosmocultural se mantivesse nas fissuras do oficial e do observável:

É muito trágico que durante tanto tempo, talvez dois séculos, do século 18 até o final do século 20, pelo menos, muitos desses povos tenham sido impedidos de fazer essa transmissão no âmbito doméstico; dentro de casa os pais podiam eventualmente chamar os filhos pelo nome, mas fora de casa os filhos tinham que ser chamados pelo nome estrangeiro, uma alcunha, um nome que alguém escreveu no cartório. (KRENAK; CAMPOS, 2012, p. 16-17)

O próximo exemplo é oriundo das contribuições de Antônio Bispo Santos (2015), nascido na comunidade Piquizeiro, no estado do Piauí. Suas experiências comunais de cultivar e compartilhar toda a produção vinda da terra e da água possibilitaram, em sua articulação intelectual, projetar o conceito de biointeração. Dentre as diversas atividades de cultivo, a pesca se caracteriza como um patrimônio que organiza as dinâmicas da vida cotidiana, pois produz saberes, identidades, memórias intrinsecamente sociais. Em sua realização, a pescaria acontece seguindo ordenamentos historicamente e tradicionalmente estabelecidos por meio da oralidade.

A manifestação do patrimônio, a pescaria, gerou formas de Educação Patrimonial Decolonial mediadas pelas comunidades integradas nesse fazer. É do relato de Antônio Bispo Santos (2015, p. 82) que é evocado esse entendimento:

Independentemente da atividade desempenhada por cada um, no final todas as pessoas levavam peixes para casa e a medida era o que desse para cada família comer até a próxima pescaria. Seguindo a orientação das mestras e mestres, ninguém podia pescar para acumular, pois o melhor lugar de guardar os peixes é nos rios, onde eles continuam crescendo e se reproduzindo. (SANTOS, 2015, p. 82)

A Educação Patrimonial Decolonial mediada pela relação comunidade-comunidade está na preservação dos peixes em seu local de origem. Aí está traduzida, na deflagração da tradição

pesqueira, uma forma de proteção do patrimônio ou recurso natural, por meio de uma perspectiva da biointeração, e, não obstante, da manutenção dos laços sociais e territoriais entre esses indivíduos. No caso dos nomes, exemplo anterior, esses foram mantidos e preservados na intimidade dos lares indígenas.

Não significa compreender que as comunidades são autosuficientes em termos de seus saberes/fazer, como que se montassem muros separando-as e impedindo relacionamentos com outras culturas, questão reconhecidamente debatida entre pensadores decoloniais (DÍAZ PÉRES, 2017), haja vista que a proposta é exatamente o reconhecimento da alteridade. A Educação Patrimonial Decolonial prima por evocar o modo de operar comunitário na elaboração, pelo recurso da oralidade e outros, de seus mecanismos de manutenção dos patrimônios. A mediação acontece como resistência aos espectros colonialistas e modernos (MIGNOLO, 2007b); e acontece também como “vivência” através de uma consciência histórica mediatizada pela comunidade em seu cotidiano. Os exemplos acima trabalhados são reluzentes nesse sentido.

Com a boa intenção de questionar a origem do termo nas práticas da década de 1980, a mudança de entendimento de uma Educação Patrimonial exercida no final do século XIX em Museus, primeiramente, e, depois, desencastelada em outras instituições educativas ou em organizações, pode ser traduzido em uma exclusão abissal. O que os trabalhos conceituais sobre a temática decodificaram é que havia uma exclusão não-abissal (SANTOS, 2021, p. 48) que poderia ser minada com o espalhamento da Educação Patrimonial pelo viés democrático liberal, como já indicado. Assim, “a persistência da linha abissal invisível e a dificuldade em destrinçar exclusões abissais e não abissais tornam ainda mais difíceis as lutas contra a dominação”. A crítica reafirmada está dirigida ao mito de origem e sua continuidade em textos de Educação Patrimonial.

Os argumentos teóricos de Boaventura de Sousa Santos (2021) são importantes, pois levam a refletir sobre a produção de dois mundos distintos. O primeiro seria aquele que, dentro das premissas da racionalidade ocidental, a metrópole, detém os valores de competência humana. O segundo, a colônia, ao contrário, agregaria os signos da não-humanidade. Essa dualidade que estrutura as relações entre ambos tonar-se-á mais concreta com a experiência

analisada na próxima seção. De um lado, a juíza caracterizando os valores da racionalidade, do direito, da civilidade e da ordem; do outro, praticantes de uma manifestação cultural marcada pelo estigma da criminalização. A experiência é reveladora da colonialidade e, principalmente, da decolonialidade.

2. O VIVENCIADO NAS FISSURAS DO OBSERVÁVEL: UMA OPÇÃO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL

O relato evocado nesta seção informa uma possibilidade metodológica, um estilo de Educação Patrimonial Decolonial. Estilo que não está prescrito, que não se combina em planejamentos e cronogramas de ações a serem desenvolvidos como é costumeiramente conhecido pela Educação Patrimonial institucionalizada. Nesse sentido, o manual é descentrado, passando a considerar os ritmos da vida de cada comunidade ou grupo que vivencia o patrimônio, evocando daí suas racionalidades e interpretando-as pelos sentidos de uma Educação Patrimonial Decolonial. Lembra-se que os ritmos de vida não são isentos de suas historicidades e que são, acima de qualquer coisa, temporalmente e espacialmente marcados por contextos.

A experiência que se segue pode ser interpretada através do cruzamento de dois prismas: o da colonialidade e o da decolonialidade. Como será demonstrado, as pessoas envolvidas tensionarão esses eixos em diversos momentos. No lado do Estado, a juíza personificará todo um conjunto de valores colonialistas. Do outro lado, o caso estudado permite vislumbrar uma atuação mais ampla da comunidade envolvida, entrando em cena as atitudes de enfrentamento à colonialidade. Lembramos que os valores coloniais compõem, também, o acervo cultural da comunidade. Assim, o caso pode ser lido de diversas maneiras a depender do instrumento de análise acionado. O esforço realizado aqui é o de sustentar uma abordagem decolonial.

Antes de precisar a experiência, é fecunda uma sucinta contextualização do que é a Guerra de Espadas, fenômeno que proporcionou as reflexões presentes. Resumidamente, a Guerra de Espadas é uma prática cultural desabroçada em muitas cidades baianas, com peculiar notoriedade em Cruz das Almas, sempre no período junino, ou seja, no mês de junho em

comemoração ao São João. Durante meses, espadeiros e espadeiras⁶ se mobilizam para produzir suas espadas enveredando em um processo longo e extenuante. Cezarinho (2020, p. 36) condensou genericamente as etapas da seguinte maneira:

- Extração do bambu, cozimento e secagem sob o sol;
- Extração do barro (argila), secagem sob o sol e pilagem;
- Enceramento do barbante (sisal) com cera feita de breu, parafina e óleo de cozinha;
- Enrolar o bambu com o barbante;
- Preparação da pólvora a partir dos seguintes materiais: salitre (nitrato de potássio), enxofre e carvão de umbaúba;
- Pilagem da pólvora;
- Enchimento do bambu com barro, pólvora e barro, sucessivamente, utilizando um macete (martelo de madeira) de aproximadamente 2kg e um socador (cilindro de ferro). Nessa fase, é comum que sejam atribuídas cerca de 150 macetadas na espada para melhor fixação do material no interior do bambu;
- Feitura da broca (perfuração na parte superior da espada) com um pedaço de ferro similar a chave de fenda até alcançar a pólvora localizada no centro do bambu. (Momento importante, pois exige perspicácia, sendo um dos elementos definidores de uma boa ou ruim espada);
- Finalização do processo com a utilização de papel laminado nas extremidades da espada. (CEZARINHO, 2020, p. 36)

Com as espadas prontas, confeccionadas tradicionalmente em oficinas montadas nos quintais das casas pelos próprios populares, resta sair pelas ruas da cidade, nos dias 23 e 24, para a realização das guerras de espadas entre grupos de familiares, amigos e desconhecidos. Momento esse que nutre a tradição da Guerra de Espadas a partir do encontro de familiares e velhos amigos que retornam à cidade para o festejo. Pelo menos era assim que as coisas funcionavam até o ano de 2011, circunstância essa que marcou a manifestação cultural com o timbre da criminalidade. Após o acionamento de Ação Cautelar, por parte do Ministério Público

⁶ Nome dado aos participantes da tradição e que possuem ligação tradicional com a Guerra de Espadas. Para um entendimento melhor ver: OLIVEIRA, Adriana da Silva. **Entre a cruz e a espada: práticas culturais e identidades no São João em Cruz das Almas. 177f.** 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual da Bahia – Departamento de Ciências Humanas, Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2012.

local, espadeiros (as) passaram a ser vistos (as) como criminosos (as), e a produção e a comercialização das espadas começaram a ser coibidas energicamente pelas forças policiais⁷.

É nesse misto de conflitos que o relato se inscreve. A presente experiência deu-se em 24 de junho de 2012, na cidade de Cruz das Almas/BA, no principal momento de deflagração da tradicional Guerra de Espadas. Por ter sido um caso que envolveu as forças policiais e outros agentes do Estado, como será demonstrado adiante, foi inevitável o seu registro por meio de um boletim de ocorrência. Assim consta no devido documento:

O policial acima qualificado compareceu nesta unidade fazendo a apresentação dos irmãos XXXXX e XXXXX que foram flagrados pela XXXXXX tocando espadas no local acima citado. Que foi exibida uma espada já utilizada no local e foi apreendida uma espada já tocada. É o registro. (B.O N° 1282012001028, 2012)⁸

Para que não haja equívocos é preciso estabelecer uma importante diferenciação. O que está sendo mostrado pelo boletim não é a experiência de Educação Patrimonial Decolonial, mas a repressão à uma prática centenária reconhecidamente como Patrimônio Cultural pelos populares da cidade e pelo poder legislativo municipal (LEI N° 2191/2011, 2011); e em nível macro, a Constituição de 1988 e o Decreto N° 3.551/2000 respaldam tal classificação. O que o documento cristaliza é o instante em que os dois envolvidos foram levados à delegacia por estarem resistindo, na prática, aos ditames de criminalização da Guerra de Espadas. Portanto, é o ato de vivência do Patrimônio Cultural. Não significa dizer que as instâncias estão separadas. É claro que quando a comunidade dá vida ao patrimônio, ela mesma está se alimentando e realimentando de valores, significados, saberes, modos de ser/fazer etc. que contribuem na criação e recriação de elementos pedagógicos e formativos para o patrimônio. Permite-se, dessa forma, a fermentação de múltiplas táticas que consideramos ser, a partir do relato seguinte, uma Educação Patrimonial Decolonial.

⁷ O processo de criminalização da Guerra de Espadas, em Cruz das Almas, foi objeto de investigação em CEZARINHO, Filipe Arnaldo. **A Guerra de Espadas em Cruz das Almas (BA) – (1980-2011)**. 195 f. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em História, Irati, PR, 2018.

⁸ Foram preservados os nomes das pessoas envolvidas, sendo que uma delas era a juíza da cidade à época.

Na tarde de 24 de junho de 2012, dia de São João, dois jovens, um deles que aqui escreve, foram surpreendidos pela juíza da cidade, à época pelo fato de estarem soltando os fogos de artifícios denominados de espadas. Após finalizarem a queima de suas espadas, a juíza acionou a polícia e, quando os policiais chegaram ao local, proferiu as seguintes palavras: “prendam esse aqui que é vagabundo. Prendam o irmão também”. Dada a voz de prisão, ambos os irmãos foram detidos pelos policiais e levados à Delegacia Circunscrição de Cruz das Almas, na qual foram mantidos presos, só sendo liberados por meio de pagamento da fiança.

O que o boletim não mostra é uma sequência de táticas formuladas por populares, agentes prisionais e até mesmo de pessoas que estavam encarceradas por tipologias de crime diversas para a blindagem ou proteção dos dois jovens. Para que o relato ganhe uma coerência lógica, foram denominadas três atitudes daí surgidas para, enfim, caracterizar essa experiência enquanto Educação Patrimonial Decolonial. A primeira está na **emergência da proteção**.

Quando os jovens chegaram à delegacia e tiveram que ser submetidos à oitiva, já havia sido propalada pelos populares que viram a prisão a afirmação de que a juíza tinha pedido para que eles tocassem as espadas no intuito de filmar a ação. A história disseminada por diversas pessoas ganhou densidade, sendo levada para dentro das paredes da depol. Tal recurso popular causou desconforto aos agentes envolvidos, pois se a frase emanada pelas bocas das pessoas comuns fosse verdade, então, a juíza teria incitado os jovens ao crime. Além do mais, verificou-se que a tática foi extremamente inteligente. Como avançar com um caso no qual a própria magistrada que julgaria teria, anteriormente, excitado os supostos autores da atitude criminosa a realizar o crime?

No dia seguinte, ainda encarcerados, os jovens receberam a visita da juíza, visto que o pagamento da fiança tinha sido feito e que logo estariam livres novamente. A visita não foi à toa. Tinha como objetivo dissuadir um dos jovens das conversas de boca-a-boca nas quais teria sido ela, a magistrada, a mandar tocar a espada. Com a postura séria, irredutível e com o tom incisivo ratificava que essa conversa nunca tinha existido. Do outro lado, aparentemente passivo, um dos jovens movimentava a cabeça como forma de acenar acordo com a mesma.

A suposta passividade de um dos jovens chama a atenção. Por muito tempo as Ciências Sociais identificaram essas atitudes como submissas ao poder. No caso acima, essa leitura faz-

se pertinente quando se entende que a colonialidade, para que continue exercendo o seu poder, precisa ser aceita por todos que estão envolvidos na dinâmica. Ou seja, o balanço da cabeça do jovem em sentido afirmativo atestaria, no final das contas, a legitimidade da juíza no acionamento da coerção. Porém, essa não é a nossa maneira de compreender a situação. A mesma atitude pode receber diferentes tons. James Scott (2012, p. 112), em outra linha teórica, forneceu instrumentos de inteligibilidade dessas performances cotidianas e discursos ocultos que foram, em grande medida, negligenciados por intelectuais: “Aqui tenho em mente as armas comuns dos grupos relativamente sem poder: fazer ‘corpo mole’, a dissimulação, a submissão falsa, os saques, os incêndios premeditados, a ignorância fingida, a fofoca, a sabotagem e outras armas dessa natureza”. Com isso, o enfrentamento cara a cara entre as partes acarretaria em prejuízos maiores para o jovem, criando novas arranhaduras entre as partes, caso ousasse estabelecer outro tipo de resistência. Assim, também há uma tática decolonial na atitude, visto que almejava a sua liberdade naquele momento.

Impende compreender que a escolha e a utilização de determinado instrumento conceitual para analisar a atitude em questão pode favorecer, politicamente, aos postulados da colonialidade ou questioná-los. Ao que parece, as leituras que informam atuação passiva de indivíduos que estão em situação de tensão com o poder, não apenas fortificam essas tendências coloniais, como também demonstram as limitações de intelectuais em manejar recursos teóricos subversivos. Em situações do tipo, o intelectual precisa ter um duplo cuidado: o de não tornar as pessoas assujeitadas frente ao poder e, ao mesmo tempo, o de não dar-se conta de que as suas próprias preferências conceituais lhe prenderam dentro dos valores da colonialidade. Boaventura de Sousa Santos (2021, p. 53), novamente, se torna assertivo nesse quesito: “Tornar possível a passagem da vitimização à resistência é, afinal, a tarefa política mais importante da sociologia das ausências: desnaturalizar e deslegitimar mecanismos específicos de opressão”.

Até aqui é preciso perguntar: o que a **emergência da proteção** diz sobre uma Educação Patrimonial Decolonial? Ora, como muito bem foi escrito por Maldonado-Torres (2020, p. 46), em uma de suas dez teses sobre a decolonialidade, há de se ter uma atitude que vire de cabeça para baixo as dimensões do poder, ser e saber que colocam os condenados em submissão. O relato em apresentação trouxe a evidência de que os próprios autores e autoras do patrimônio

produzem mecanismos de defesa, manutenção e transformação coletivos. Repara-se que existe uma simbiose entre pessoas e patrimônio. “Com amor e raiva, o condenado emerge como um pensador, um criador/artista, um ativista”. Esse mutualismo não considera, em primeira instância, nem o sujeito e nem o patrimônio. São os dois, ao mesmo tempo, que ganham relevância na experiência.

A comunidade cruzalense participante da Guerra de Espadas produziu uma verdade sobre o caso. O que importa não é o fato de ter a juíza pronunciado as palavras ou não. O imprescindível é evocar a racionalidade dessas ações, dando a detectar seus objetivos e intenções. A primeira descrição e análise do ocorrido, que não aparece no histórico do boletim, foi nomeado de **emergência da proteção**. Foram aparecendo, na continuação do caso, outras nuances que consideramos ser uma segunda atitude. A denominamos de **emergência da distinção**.

Depois de algumas horas dentro da delegacia esperando o momento da oitava e demais rituais tradicionais daquela instituição, o sol já havia desaparecido, e era preciso decidir, haja vista que nenhum dos jovens detidos tinha Ensino Superior, em qual cela ficariam para passar a noite. No cárcere se encontravam pessoas que haviam cometido todo tipo de crime. Conforme conversas ouvidas entre os agentes da delegacia, era preciso encontrar uma cela na qual os que ali estivessem não colocassem em questão a integridade dos recém-chegados. Os dois rapazes foram alocados em uma cela na qual estavam três homens de “bom comportamento” e com crimes considerados de menor potencial pelos agentes institucionais.

O crime que fora imputado aos jovens, partindo da ideia de campo de possibilidades e das relações pretéritas dos mesmos com a comunidade local, favoreceu no que estamos nominando de **emergência da distinção**. A Guerra de Espadas, considerada por muitas pessoas como uma tradição e não como um crime, forneceu instrumentais de salvaguarda desses sujeitos, mesmo quando submetidos à compulsória reclusão. Esse ato é revelador da construção de um quadro de táticas acionadas sem planejamento formais por esses sujeitos. O que vem à tona é que há referenciais culturais amplamente formativos, podendo ser captados em circunstâncias como essas. A pedagogia da espada, como já trabalhada recentemente por

Cezarinho (2022), orienta para uma manifestação ativa das pessoas no campo social, principalmente nas searas da resistência e negociação:

O processo de produção das espadas de fogo se estabelece através de um saber/fazer geracional. Com certa objetividade, [...] essa categoria fornece sentido às formas de ensinar e aprender existentes na Guerra de Espadas. Cogito que os processos de maestria engrandados, através da geração, formam espadeiros (as) e são utilizados nas expressões da vida concreta. Decorre, assim, a materialidade dos aprendizados oriundos da Guerra de Espadas e sua aplicabilidade real o seio social. (CEZARINHO, 2022, p. 237)

A última, e não menos importante interação ocorrida no advento da experiência, pode ser caracterizada como **emergência do reconhecimento** e se articula com o fragmento anterior. Ao passarem pelas revistas, os irmãos foram alocados numa mesma cela em que estavam encarceradas pessoas que tinham cometido “crimes de menor poder ofensivo”, como já foi dito. Logo na entrada, algumas delas que se encontravam com sua liberdade cerceada, de dentro de suas celas, inquiriam para saber a tipologia do crime cometido. Imediatamente, ao saberem que tinha sido por estar participando da Guerra de Espadas, tradição centenária dos populares cruzalmenses, todos diziam que isso não era crime. Que “tocar espadas não é crime” e complementavam que “era para ficar tranquilo”.

O reconhecimento da Guerra de Espadas pelo prisma do patrimônio cultural da cidade pôde ser observado nas três dimensões do presente relato. Daqueles que estavam nas ruas e movimentaram uma prática discursiva no intuito de proteger os dois participantes; dos agentes vinculados à Polícia que trataram com distinção; e das pessoas que estavam encarceradas que não interpretavam aquilo como nocivo e, por tal, negavam a legitimidade da ação de prender os dois jovens.

Tem-se uma atitude decolonial por parte das pessoas que estavam presas naquele momento. A negação da existência do crime ratifica que as relações desabrochadas historicamente no contexto da Guerra de Espadas são frutificadoras de solidariedades, reciprocidades e, assim, recebem o *status* de legitimidade entre os pares participantes. Ali estavam indivíduos que, em seus momentos de liberdade, também se integravam à manifestação cultural. Certamente, foram socializadas desde muito jovens nos intricados processos de feitura

das espadas, o que lhes ofereciam instrumentos para negar a positividade da criminalização da Guerra de Espadas.

As afirmações acima podem ser ratificadas. Em pesquisas de campo na Delegacia Circunscripcional de Cruz das Almas, coletamos um conjunto de boletins de ocorrência que tinha como centro temático a Guerra de Espadas. Dentre os documentos achados, para a execução dos estudos doutoral, encontramos uma ocorrência de relevância para as argumentações presentes. As identidades das pessoas envolvidas foram, novamente, ocultadas:

O policial civil XXXXXXXX, coordenador de custódia desta unidade, comunica a apresentação dos presos XXXXXXXX, com lesões aparentes de queimaduras no lado direito do corpo e escoriações em ambos os braços e no pé direito; XXXXXXXX; XXXXXXXX; XXXXXXXX e XXXXXXXX, com lesão no joelho direito provocada por queimadura de espada. Apresentação esta, após os mesmos terem sido beneficiados em passar as festas juninas com suas respectivas famílias. Após a apresentação, os mesmos foram recolhidos à custódia. É o registro. (B.O N° 1282009000910, 2009)

A apresentação de duas pessoas, das cinco envolvidas, depois de liberá-las para que pudessem participar das comemorações do São João com suas famílias, demonstra a existência de uma comunidade cultural construída em torno da Guerra de Espadas. O regresso desses indivíduos com as marcas descritas no boletim, promovidas pelas espadas de fogo, é fundamental para atestar que a tradicional manifestação cria laços simbólicos historicamente construídos, fazendo com que esse sujeitos retornem, independentemente da situação em que estejam inseridos. É esse o movimento, assim como outros, que corrobora com a manutenção do patrimônio cultural imaterial que é a Guerra de Espadas.

Se as queimaduras podem ser lidas, sob o prisma da colonialidade do poder, como mais um motivo que justifique a criminalização da Guerra de Espadas, uma proposição decolonial redireciona o olhar para o campo do simbólico, entendo-as como componente que agrega significados aos membros da comunidade espadeira. Pesquisas passadas conseguiram decodificar a importância das queimaduras para os (as) espadeiros (as) (OLIVEIRA, 2012; WANDERLEY, 2016; CEZARINHO, 2018). As marcas deixadas pelas chamas das espadas são reconhecidas enquanto dádivas, denotando que aquela pessoa, de fato, participou dos festejos.

Nesse sentido, as histórias de queimaduras são contadas oralmente, constituindo parte do repertório imaterial existente na Guerra de Espadas. As queimaduras passam a ser assumidas enquanto parte do patrimônio.

Anteriormente comentamos sobre a “correlação de saberes”, mas pouco discorremos. Refere-se a um dos atos indicados por Cezarinho (2022) que integram a sua proposta de Educação Patrimonial Decolonial. Em seus termos, a atuação de intelectuais e técnicos do patrimônio passa a ser exercida depois de que esses agentes tenham compreendido profundamente a lógica sociocultural da comunidade e do patrimônio cultural em questão. A abordagem antropológica é imprescindível. Depois de conhecer as dinâmicas, os grillhões, as referências, os símbolos e os conflitos que os permeiam, faz-se necessário que os saberes oriundos de outros campos correlacionem-se aos saberes da comunidade com o objetivo de fortalecê-los.

Finalmente, quando substituímos a opulência institucional da Educação Patrimonial, suscitando um outro estilo que denominamos de Educação Patrimonial Decolonial, o resultado é a existência de múltiplas táticas (CERTEAU, 2007) acionadas cotidianamente que eleva a outro patamar experiências rotineiras que são, nos mais diversos casos, desperdiçadas. Escapamos aqui dos panfletos, cartilhas, manuais de como guiar uma proposição de Educação Patrimonial, cronogramas, agendamentos, reuniões formalizadas e muitos outros formatos que possuem validade indiscutível no campo da Educação Patrimonial, mas que, no presente entendimento, limita o olhar. Se este ensaio tiver algo a colaborar com o conceito, que seja na tentativa de ampliação de opções epistêmicas e práticas no quesito da Educação Patrimonial Decolonial.

3. CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÃO

A leitora e o leitor deste trabalho já devem ter percebido a postura teórico-metodológica de tratamento da experiência anteriormente exposta. As ações dos sujeitos foram lidas por meio de estruturas culturais. Ao mesmo tempo, a agência das pessoas não foi negligenciada. Em vários momentos foi identificado um uso intencional dos valores e posições sociais por parte

dos indivíduos. O que tentamos demonstrar é a intrincada relação entre autonomia e condicionamento, isto é, agência e estrutura. Uma tensionando a outra através da realidade experienciada seguindo os moldes antropológicos.

As argumentações levantadas ao longo deste texto informaram uma possibilidade de Educação Patrimonial Decolonial. Significa que outras formas, estilos e perspectivas são mais que necessárias para que haja avanços no empreendimento conceitual em pauta. Não pretendeu-se, concomitantemente, deslegitimar a importância da Educação Patrimonial institucional. Pelo contrário, o intuito foi, exatamente, de torná-la mais reflexiva e apontar desdobramentos em sua utilização que parecem desperdiçar experiências comunitárias quando somente mecanismos formais introduzem sentidos à Educação Patrimonial.

A quem interessa, então, essa perspectiva de Educação Patrimonial Decolonial? Em primeiro lugar, a membros de comunidades tradicionais que estão em constante reação aos saberes e poderes colonialistas que colocam suas produções, criatividade e modos de entendimento do mundo em condição de subalternidade. Secundariamente, aos intelectuais que estão do lado de fora de instituições que possuem a ordem discursiva de praticar a Educação Patrimonial. Essa opção de Educação Patrimonial Decolonial permite que pesquisadoras e pesquisadores livres produzam juntamente com as suas comunidades e que, com isso, seus resultados sejam reconhecidos também academicamente.

Na tentativa de harmonizar este trabalho com as observações de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), com relação ao conceito de subalterno e do próprio fazer intelectual, o que se pretendeu neste texto foi escavar o mais profundo possível para que, de algum modo, o subalterno pudesse falar. As camadas continuam a não cessar, cabendo ao intelectual reconhecê-las para, assim, minorá-las. Com isso, o questionamento feito à Educação Patrimonial que tem a sua origem nas malhas do saber eurocêntrico, serviu como possibilidade e ponto de partida para que novas experiências fossem alçadas do submundo da vivência.

Ressalta-se a grande valia dos trabalhos sobre Educação Patrimonial aqui abordados. Claramente, são produções que elucidaram criticamente o conceito, propondo avanços sobre o mesmo. A crítica esboçada nas presentes páginas, caso imanadas de coerência, tende para uma radicalização do conceito de Educação Patrimonial que, como foi demonstrado, ganha um novo

operador nomeado de Educação Patrimonial Decolonial, portanto, apontando para uma abordagem insubmissa.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Cristiane Valdevino de. Educação patrimonial na sala de aula: a escola como patrimônio cultural. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial entre escola, museu e cidade**. Instituto do patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). João Pessoa: Iphan, 2014. – (Caderno Temático 4). p. 25-31.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. Ed.; 3 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 9-26.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/1992 a 66/2010, pelo Decreto Legislativo n° 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n°s 1 a 6/1994, - 33. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Decreto N° 3.551, de 4 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

CEZARINHO, Filipe Arnaldo. Por uma pedagogia da espada: saberes tradicionais na Guerra de Espadas em Cruz das Almas em Cruz das Almas/BA. **Sillogés**, v. 5, n. 1, p. 229-261, jan./jul. 2022.

CEZARINHO, Filipe Arnaldo. Homens e mulheres na Guerra de Espadas em Cruz das Almas-BA (1980-2018). In: PRIORI, Cláudia; PEREIRA, Márcio José (Orgs.). **Os estudos de gênero e seus percursos: intersecções possíveis com a história pública**. 1 ed. – Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

CEZARINHO, Filipe Arnaldo. **A Guerra de Espadas em Cruz das Almas (BA) – (1980-2011)**. 195 f. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, PR, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades**. João Pessoa: Iphan, 2013. p. 27-31.

Decreto Nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa nacional do patrimônio Imaterial e dá outras providências, 2000.

DEMARCHI, João Lorandi. Educação, patrimônio e sujeitos: diálogo democrático. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). **Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5). p. 49-56.

DÍAZ PÉREZ, Vianney Rocío. El pensamiento decolonial: una apuesta hacia los saberes ancestrales para la construcción de la identidade latino-americana. **Atualidades pedagógicas**, v. 1, n. 70, p. 125-145, julho-dezembro, 2017.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba (Caderno Temático 2), 2012. p. 22-29.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. – Fortaleza, Secultfor: iphan, 2015. p. 19-30.

FLORENCIO, Sônia Rampim et al. **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília-DF, 2016.

FLORENCIO, Sônia Rampim et al. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Instituto do patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico da Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN. Museu Imperial, 1999.

KRENAK, Ailton. Sobre a reciprocidade e a capacidade de juntar mundo. In: KRENAK, Ailton; SANTOS, Boaventura de Sousa; SILVESTRE, Helena. **O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 63-78.

KRENAK, Ailton; CAMPOS, Yussef. **Lugares de origem**. São paulo: Jandaíra, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GRSFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. Ed.; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento descolonial: reflexiones finales. **Comentario Internacional**, n. 7, p. 186-192, II semestre 2006 / I semestre 2007a.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO GOMÉZ, Santiago; GRSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bobotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007b. p. 25-46.

OLIVEIRA, Adriana da Silva. **Entre a cruz e a espada: práticas culturais e identidades no São João em Cruz das Almas**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual da Bahia – Departamento de Ciências Humanas, Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2012, 177f.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 30-37.

SCIFONI, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCT, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1 ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. Conteúdo: V. 1. Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

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

SCOTT, James C. Formas cotidianas de resistência camponesa. **Raízes**, v. 21, n. 1, p. 10-31, jan./jun. 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos pereira Feitosa, André pereira Feitosa. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre o seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 39-48.

WANDERLEY, Rodrigo Gomes. 136 f. 2016. **Guerreiros do fogo: uma etnografia da “morte anunciada”**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Brasília, 2016.

Fonte

Boletim de Ocorrência N° 1282009000910, 25 jun. 2009.
Boletim de Ocorrência N° 1282012001028, 24 jun. 2012.

Submetido: 15/03/2023

Aprovado: 02/09/2023