

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CIENTÍFICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DECOLONIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPECÍFICAS

v. 12 n. 25 (2024): BILROS 2024. 2

## MICHELE PIRES CARVALHO

Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Professora de Ciências e Pedagoga no município de Cariacica. *E-mail:* michelepires.c@hotmail.com

## EDUARDO AUGUSTO MOSCON OLIVEIRA

Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* eduardo.moscon@ufes.com

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CIENTÍFICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE  
DECOLONIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPECÍFICAS**

**HERITAGE AND SCIENTIFIC EDUCATION IN BRAZIL: A DECOLONIAL  
ANALYSIS OF SPECIFIC PUBLIC POLICIES**

**Michele Pires Carvalho**  
**Eduardo Augusto Moscon Oliveira**

**RESUMO**

Este artigo investiga como as políticas públicas brasileiras integram a educação patrimonial e científica sob uma perspectiva decolonial. A pesquisa utilizou análise documental e a técnica de Análise de Livre Interpretação (ALI) para interpretar as legislações e diretrizes nacionais. Os resultados mostram que, embora as políticas públicas demonstrem esforços para promover uma educação mais inclusiva e valorizadora da diversidade cultural, elas ainda não alcançam plenamente os objetivos de uma educação decolonial. As contribuições deste estudo destacam a necessidade de reestruturar práticas pedagógicas, valorizando saberes tradicionais e rompendo com hierarquias coloniais, promovendo uma educação crítica e inclusiva que contribua para a justiça social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Patrimonial. Educação Científica. Políticas Públicas. Perspectiva Decolonial.

**ABSTRACT**

This article investigates how Brazilian public policies integrate heritage and scientific education from a decolonial perspective. The research utilized document analysis and the Free Interpretation Analysis (ALI) technique to interpret national laws and guidelines. The results show that, although public policies demonstrate efforts to promote a more inclusive education that values cultural diversity, they still fall short of fully achieving the goals of decolonial education. The contributions of this study highlight the need to restructure pedagogical practices, valuing traditional knowledge and breaking with colonial hierarchies, promoting a critical and inclusive education that contributes to social justice.

**KEY WORDS:** Heritage Education. Scientific Education. Public Policies. Decolonial Perspective.

## INTRODUÇÃO

O conceito de patrimônio cultural é considerado polissêmico, refletindo uma diversidade de interpretações que variam de acordo com os contextos culturais, históricos e sociais (Morón-Monge; Morón-Monge, 2018). Tradicionalmente, o patrimônio era associado à preservação de bens materiais que simbolizavam a identidade nacional, em grande parte vinculada às classes dominantes, como fortes militares, igrejas barrocas e palacetes urbanos. Essas práticas iniciais de preservação, emergentes no século XVIII e reforçadas no Brasil a partir do século XIX, focaram predominantemente nos bens culturais das elites, enquanto as expressões culturais das populações marginalizadas, como quilombos e senzalas, eram ignoradas ou silenciadas (Magalhães; Zanon; Branco, 2009).

Com o tempo, especialmente a partir do século XX, o conceito de patrimônio foi ampliado para incluir também aspectos imateriais, como formas de expressão, modos de viver e criações científicas e artísticas, conforme consolidado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). No entanto, as práticas educativas associadas ao patrimônio cultural muitas vezes se limitaram a abordagens conservadoras e superficiais, caracterizadas por uma “educação bancária” que não promovia uma reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades sociais (Tolentino, 2019).

Esse cenário começou a mudar com a criação da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) em 2004, que resultou na formulação das "Diretrizes de Educação Patrimonial" oficializadas pela Portaria IPHAN nº 137 de 28/04/2016, as quais visava garantir uma abordagem mais sistemática e estruturada das ações educativas voltadas à preservação do patrimônio cultural brasileiro, fomentando uma construção coletiva e dialógica do conhecimento e assegurando a participação efetiva das comunidades nos processos de identificação, proteção e valorização do patrimônio cultural (Florêncio, 2019).

Paralelamente às mudanças na educação patrimonial, a educação científica no Brasil também passou por profundas transformações. A partir da Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento acelerado da ciência e da tecnologia trouxe a necessidade de modernização dos sistemas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil. O avanço científico passou a ser visto como essencial para o progresso econômico e social, levando o ensino de ciências a ganhar relevância nas políticas públicas educacionais (Krasilchik, 1987).

De acordo com Krasilchik (1987) e Canavarro (1999), o período pós-guerra foi marcado por um esforço global para incluir o estudo das ciências nos diferentes níveis de ensino, com o objetivo de formar cidadãos capazes de lidar com as inovações tecnológicas e compreender as transformações científicas que impactavam diretamente a sociedade. Conforme Nascimento, Fernandes e De Mendonça (2010), a criação de programas e iniciativas específicas para o ensino de ciências nesse período foi um marco na educação brasileira. Um exemplo disso, foi a atuação da Universidade de São Paulo, que, por meio do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), desenvolveu materiais didáticos e experimentais com temas científicos destinados a professores.

Até o início dos anos 1960, o ensino de ciências no Brasil era regulamentado por programas oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4024/61), as decisões curriculares foram descentralizadas, delegando responsabilidades aos estados e municípios.

A década de 1960 também marcou a introdução das teorias cognitivistas no Brasil, que enfatizaram o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Essas teorias defendem que o aprendizado não era um processo passivo de aquisição de informações, mas sim uma interação constante entre o aluno e o meio, com destaque para os processos mentais envolvidos na aquisição do conhecimento (Bruner; Piaget). Embora essas ideias tenham sido alteradas nos anos 60, foi apenas no início dos anos 1980 que elas influenciaram significativamente o ensino de ciências no Brasil, promovendo a valorização da aprendizagem por meio da descoberta e do desenvolvimento de habilidades cognitivas (Krasilchik, 1998).

Durante o regime militar, iniciado em 1964, o ensino de ciências passou a ser visto como uma necessidade estratégica para o desenvolvimento econômico e industrial do país. O regime enfatizou a importância de formação de trabalhadores avançados em áreas científicas e tecnológicas, dando um maior destaque às disciplinas científicas no currículo escolar. Contudo, essa expansão educacional não foi acompanhada por investimentos adequados em infraestrutura e formação docente, gerando desafios para a implementação eficaz das reformas educacionais que visavam melhorar o ensino de ciências (Krasilchik, 1998).

Conforme elucidado por Krasilchik (1987) apesar das constantes reformas e modificações curriculares, ainda persiste um descompasso entre as políticas educacionais formuladas e a realidade vivida nas salas de aula. As reformas são frequentemente

impulsionadas por fatores externos, como tendências globais e políticas de pressão, que refletem a necessidade de competitividade no cenário científico internacional, o que tende a desconsiderar as particularidades do contexto sociocultural dos alunos brasileiros. Essa falta de contextualização resulta em um ensino de ciências que se distancia da realidade dos estudantes, limitando sua capacidade de aplicar o conhecimento científico em situações práticas e cotidianas.

Santos (2007) reforça essa crítica ao apontar a frequente separação entre o conhecimento científico e as questões sociais, culturais e éticas que ele deveria informar ou influenciar. Ele propõe uma abordagem mais contextualizada para o ensino de ciências, que proporcione aos alunos as habilidades necessárias para que se tornem agentes de mudança em seus próprios contextos, promovendo uma educação científica mais integrada com a vida social e cultural.

Embora tenham sido empreendidos esforços de políticas para avançar o conhecimento tanto na educação patrimonial quanto na educação científica, a conexão entre esses dois campos permanece pouco explorada. Morón-Monge e Morón-Monge (2018) identificam uma lacuna significativa, especialmente na aplicação de práticas educativas que conectem o patrimônio cultural às disciplinas científicas, que frequentemente seguem uma perspectiva naturalista. Neste cenário, a lacuna identificada pelas autoras sugere a existência de campos inexplorados que podem ser cruciais para avançarmos no diálogo entre patrimônio e ciência, proporcionando uma nova abordagem para o ensino.

Adotando uma perspectiva decolonial, a necessidade de integração entre a educação patrimonial e a educação científica torna-se ainda mais urgente. A educação brasileira, historicamente moldada por forças políticas, culturais e sociais de caráter colonizador (Leite, 2017), reflete tanto na educação patrimonial quanto na científica um legado de práticas que promovem a homogeneização e a padronização cultural de origem europeia.

Os estudos decoloniais, conforme Walsh (2009), desafiam essa hegemonia, questiona as estruturas coloniais que moldam a educação, e também propõe uma ruptura com essas práticas, oferecendo um ensino que valoriza a pluralidade de conhecimentos e favorece a inclusão e a justiça social. A educação, sob a ótica decolonial, torna-se um espaço de resistência e resistência de identidades que foram silenciadas ao longo do tempo, fomentando uma educação mais crítica, cidadã e conectada à realidade sociocultural brasileira.

Considerando esse contexto, a pesquisa busca responder à questão: De que maneira as políticas públicas no Brasil integram a educação patrimonial e a educação científica, sob uma

perspectiva decolonial? O objetivo principal é entender como essas políticas podem ser reavaliadas e aplicadas de forma a promover uma educação mais inclusiva e contextualizada, que reflita a diversidade sociocultural brasileira e rompa com as abordagens eurocêntricas predominantes.

Ao abordar essa lacuna, a pesquisa busca contribuir para a construção de uma educação cidadã e crítica, que reconheça e valorize os saberes locais e as memórias dos grupos historicamente marginalizados, promovendo uma ruptura com as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a exclusão social no sistema educacional brasileiro.

## **2 Reinventando a Educação Patrimonial e Científica: Perspectivas Decoloniais e Novos Caminhos**

Por "colonialidade", referimo-nos a uma forma de dominação não coercitiva, conforme o conceito desenvolvido pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Trata-se de um domínio subjetivo, muitas vezes imperceptível, que molda nossas escolhas e formas de ser e viver. Os efeitos da colonialidade estão enraizados em um passado de colonização, marcado pela invasão europeia aos territórios da América, África e Ásia, o que resultou em perda de identidade, genocídio, racismo, além do roubo de saberes e recursos desses povos (Cassiani, 2020).

No entanto, a colonialidade não pertence apenas ao passado, pois seus efeitos continuam presentes nas estruturas da sociedade contemporânea. Eles se manifestam nas roupas que usamos, na arquitetura dos edifícios, nas escolas que reproduzem modelos coloniais, nos costumes, na alimentação, nos padrões de consumo e até na valorização da pele branca como norma socialmente aceita. Essa realidade nos leva a questionar a necessidade de situar o ensino dentro dos problemas e contradições sociais e políticas do nosso tempo, desafiando as estruturas coloniais que ainda moldam nossas práticas e pensamentos (Cassiani, 2020).

Os estudos decoloniais propõem uma oposição a essa hegemonia, questionando o *status quo*. Quando aplicados à educação, esses estudos desafiam as práticas tradicionais, promovendo uma nova maneira de abordar o conhecimento. O pensamento decolonial se propõe a desconstruir os paradigmas coloniais ainda presentes na sociedade, incentivando um pensamento crítico sobre nossas ações cotidianas e processos educacionais (Da Silveira, Lourenço e Monteiro, 2021).

Conforme argumentado por Caurio, Cassiane e Giraldo (2021), há um esforço contínuo de resistência à negação ontológica e epistemológica, que caracteriza a estratégia e os efeitos da colonialidade. Trata-se de uma pedagogia decolonial, que se desenvolve em diversos espaços

sociais, como escolas, universidades, sindicatos, organizações sociais, associações de bairro, entre outros. Esses ambientes desempenham um papel fundamental na criação de alternativas que desafiam e subvertem as estruturas coloniais ainda presentes em nossa sociedade.

Essa abordagem vai além de questionar a normatização dos saberes eurocêntricos; ela busca promover uma educação inclusiva e transformadora. Ao incentivar os estudantes a desenvolverem uma postura crítica e engajada, a pedagogia decolonial os capacita a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades (Da Silveira, Lourenço e Monteiro, 2021).

Diante do que foi apresentado, surgem questionamentos sobre como podemos integrar o pensamento decolonial no âmbito da educação científica, estabelecendo conexões com a educação patrimonial. Embora não trate diretamente do conceito de educação patrimonial, Monteiro (2023) aponta possibilidades concretas de conexão entre patrimônio e ciências, promovendo essa integração. Entre as práticas destacadas, está a exploração das propriedades químicas no processo de remoção do coco de babaçu, que evidencia o papel das mulheres em comunidades não patriarcais, conectando essa prática ao patrimônio imaterial da tradição local.

Da mesma forma, Monteiro (2023) pontua sobre a química das funções inorgânicas e aborda as condições precárias de trabalho nas mineradoras de Minas Gerais, relacionando esse conhecimento científico ao patrimônio material e natural da região. O debate sobre catadores de lixo e racismo ambiental também explora a representação de negros nesse trabalho e suas histórias de resistência, ligando-as ao patrimônio material e imaterial das comunidades.

Outras práticas relevantes incluem a educação sobre a Lei 10.639/2003, que discute o racismo ao estudar a melanina, e a astronomia, que considera cosmogonias locais e destaca a relação entre ciência e patrimônio imaterial, como mitos e histórias locais. A abordagem científica da genética e das vacinas também é utilizada para refutar o racismo e discutir as desigualdades no acesso à saúde (Monteiro, 2023).

Cezarinho (2022) também colabora com outro exemplo para essa conexão ilustrando o processo de produção das espadas de fogo na Guerra de Espadas de Cruz das Almas, na Bahia. Essa prática, que envolve a produção artesanal, preserva um Patrimônio Cultural Imaterial e dialoga com conhecimentos científicos que envolvem química, matemática e ecologia. Por exemplo, os espadeiros utilizam conhecimentos empíricos sobre materiais químicos para produzir efeitos luminosos e controlar a reciclagem de bambu com base em fatores naturais, como as fases da lua. Essa integração quando reconhecida e promovida pela educação, oferece

uma oportunidade de valorizar o patrimônio local e, ao mesmo tempo, proporcionar uma educação científica contextualizada.

Para que a educação alcance a integração exemplificada, é fundamental que as políticas públicas estejam alinhadas ao pensamento decolonial. As políticas educacionais precisam transcender a simples formulação teórica e promover uma escola verdadeiramente democrática. Essa transformação exige a construção de uma democracia radical que se oponha ao capitalismo, colonialismo e patriarcado, conforme proposto por Martins e França (2022). Nesse sentido, a "ecologia de saberes", um conceito central no pensamento decolonial, busca descolonizar o conhecimento e romper com as estruturas opressivas, valorizando saberes locais e as epistemologias do Sul.

A valorização da diversidade cultural e epistêmica, presente nas Epistemologias do Sul, proposta por Santos e Meneses (2009), é essencial para a criação de uma educação crítica e inclusiva. Essas epistemologias propõem um diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento, desafiando as hierarquias coloniais que marginalizam saberes não ocidentais. O "Sul" aqui é uma metáfora para os grupos que foram historicamente excluídos e oprimidos pelo colonialismo e capitalismo global. Embora haja uma sobreposição parcial com o Sul geográfico, é importante reconhecer que, tanto no Norte quanto no Sul, elites e classes dominantes se beneficiaram dessas estruturas opressivas. O desafio é superar a "linha abissal", que simboliza a separação entre saberes visíveis e invisíveis, centrais e periféricos, promovendo um diálogo intercultural e epistêmico.

Nesse contexto, Santos (2009, p. 44) propõe o conceito de "ecologia de saberes" como uma resposta ao pensamento abissal. Essa abordagem defende o reconhecimento da pluralidade de saberes, rejeitando a ideia de que qualquer forma de conhecimento deva ser vista como universal ou superior. Em harmonia com o pensamento decolonial, a ecologia de saberes busca dismantlar as estruturas eurocêntricas e criar um espaço para a valorização de uma rica diversidade de vozes e formas de conhecimento (Rdvanskei e Silva, 2020). Isso está diretamente relacionado à necessidade de políticas públicas que integrem aspectos educacionais e sociais, superando o legado colonial presente nos currículos, conforme destacado por Eying et al. (2020).

A pedagogia decolonial também exige que as políticas educacionais avancem para além de sua mera formulação, buscando práticas efetivas que promovam a igualdade de oportunidades e a inclusão. Para isso, é fundamental que o Estado garanta o direito à educação



em bases equitativas, priorizando populações historicamente marginalizadas. Como apontado por Eyng et al. (2020), apenas com ações intersetoriais e uma radicalização da democracia, que diante do capitalismo e do colonialismo, será possível alcançar a emancipação social e educacional.

Em resumo, as reflexões apresentadas elucidam as possibilidades de interface entre a Educação Patrimonial e a Educação Científica, apontando caminhos para reavaliar práticas nossas em direção a uma práxis decolonial. Essa perspectiva visa romper com o paradigma eurocêntrico, promovendo a emancipação dos estudantes por meio da valorização de saberes locais e da integração de conhecimentos científicos com a cultura e o patrimônio das comunidades.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, e trata-se de um estudo exploratório-descritivo. O estudo foi conduzido no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras e a coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental (Gil, 2002), utilizando como fontes primárias documentos oficiais, incluindo leis, decretos, diretrizes curriculares e portarias oficiais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Ministério da Educação e Ministério da Cultura.

A técnica de análise dos dados utilizada foi a Análise de Livre Interpretação (ALI), conforme proposta por Anjos, Rôças e Pereira (2019). A ALI é um método de análise de dados dentro do paradigma da pesquisa qualitativa, que permite integrar a experiência do pesquisador com o referencial teórico-metodológico utilizado. Este método valoriza as experiências profissionais do pesquisador como um meio de interpretar os dados, apoiando-se na prática da liberdade de Paulo Freire (1987) e destacando a importância da experiência humana acumulada ao longo da pesquisa, sem a imposição de categorias predefinidas.

Para a seleção das políticas analisadas neste estudo, utilizou-se o critério de relevância para a Educação Patrimonial e Científica. Foram escolhidos documentos que tratam diretamente da educação patrimonial e científica ou que influenciam essas áreas de maneira significativa. A seleção incluiu leis, portarias, diretrizes curriculares e programas educacionais e/ou culturais que abordam explicitamente a integração ou o tratamento dessas disciplinas. Este critério permitiu focar a análise em documentos que são fundamentais para compreender como as políticas públicas brasileiras buscam promover uma educação que valorize o patrimônio

cultural e a ciência, refletindo as interseções e contribuições mútuas dessas áreas no contexto educacional.

Embora o estudo não tenha envolvido a coleta de dados de sujeitos humanos, foram observados todos os princípios éticos pertinentes à pesquisa acadêmica, de forma a garantir a integridade da análise e a correta citação das fontes utilizadas, respeitando os direitos autorais e a propriedade intelectual dos autores dos documentos e textos teóricos consultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise foi estruturada a partir de uma leitura crítica dos documentos oficiais que regem as políticas públicas nos âmbitos educacional e cultural, fundamentada nos pressupostos teóricos da educação decolonial. O foco foi a identificação e discussão das normativas que abordam as possíveis convergências entre a educação patrimonial e a educação científica, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Análise Documental de Políticas Públicas Educacionais e Culturais Brasileiras

Nº	ITEM	POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA
1	<b>Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996</b> – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	<p>“Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Arts. 26º-A).</p> <p>“O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Arts. 26º; § 1º).</p> <p>“Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Arts. 26º; § 2º).</p> <p>“O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental” (Arts. 32º; § 6º).</p>
2		<p>“a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas” (Arts. 2º; II).</p>

	<b>Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010</b> - Dispõe sobre o Programa Mais Educação	<p>“promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais” (Arts. 3º; II).</p> <p>“convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral”. (Arts. 3º; V).</p>
3	<b>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</b> – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências	<p>“promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País” (Arts. 2º; VII);</p> <p>“promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Arts. 2º; X).</p>
4	<b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Área Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>	<p>Comprometer-se com o letramento científico da população para que as pessoas possam aplicar os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos (Brasil, 2018, p. 547);</p> <p>Incentivo a valorização dos diferentes conhecimentos e saberes de povos e comunidades tradicionais (Brasil, 2018, p. 548);</p> <p>Os conhecimentos conceituais constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais (Brasil, 2018, p. 548).</p>
5	<b>Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016</b> - Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio.	<p>“Considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas” (Arts. 3º; VI);</p> <p>“incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional (Arts. 3º; VII);</p> <p>“considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar” (Arts. 3º; VIII).</p>
6	<b>Portaria nº 375, de 19 de setembro de 2018</b> - Institui a Política de Patrimônio Cultural Material do Iphan e dá outras providências.	<p>As ações e atividades de Conservação, buscando contribuir para a sustentabilidade dos bens protegidos, devem: I. Garantir a participação social; II. Considerar sua contribuição para possibilidades de geração de renda para as comunidades locais, a preservação das diversas formas de manifestações culturais e práticas sociais relacionadas aos bens protegidos; III. Fomentar os usos tradicionais, o uso habitacional e demais usos que apoiem e incentivem a permanência, nas imediações do bem, da população em suas rotinas diárias; e IV. Agregar soluções que visem à eficiência energética, à diminuição da geração de resíduos e ao uso de materiais e técnicas que minimizem o impacto ao meio ambiente (Arts. 55º; II; III; IV).</p>

7	<b>Temas Contemporâneos Transversais na BNCC - Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos</b>	Menciona a educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, da educação ambiental e diversidade cultural e orienta que os sistemas de ensino trabalhem esses temas de forma transversal, por meio de abordagens intra, inter e transdisciplinares” (Brasil, 2019, p. 17).
---	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A análise da legislação apresentada no Quadro 1 revela um avanço significativo na integração entre educação patrimonial e científica. A Lei nº 9394/1996 (LDB) possibilita a valorização da diversidade cultural, ao exigir a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Essa abordagem transversal promove uma interseção entre educação patrimonial e científica, permitindo que o patrimônio cultural seja explorado dentro de um contexto científico, como as contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros à botânica e medicina tradicional.

O Decreto nº 7.083/2010, que institui o Programa Mais Educação, também reforça essa integração ao promover uma educação integral que utiliza espaços educativos como museus e parques. Esse decreto incentiva o diálogo entre conhecimentos formais e saberes locais, o que favorece uma abordagem de ensino contextualizada e inclusiva. Ele também destaca a importância da intersetorialidade nas políticas educacionais, o que alinha a educação patrimonial e científica a um projeto político-pedagógico voltado para a cidadania e o direito à cidade.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), enfatiza a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, reforçando a intersecção entre educação patrimonial e científica ao valorizar os direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade socioambiental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de suas fragilidades, oferece pontos de interseção importantes, como o letramento científico contextualizado e a valorização dos saberes tradicionais, que promovem a representatividade cultural no ensino de ciências.

As Portarias nº 137/2016 e nº 375/2018 do IPHAN são fundamentais para a conexão entre educação patrimonial e científica, ao enfatizarem a intersetorialidade e a sustentabilidade nas práticas educativas. Essas políticas incentivam a valorização das manifestações culturais locais e a utilização sustentável dos recursos naturais.

O documento "Temas Contemporâneos Transversais na BNCC" reforça a necessidade de uma educação que valorize o multiculturalismo, mas Oliveira (2023) destaca a importância de uma abordagem crítica que vá além do multiculturalismo superficial, para realmente

desestabilizar as estruturas coloniais e promover relações igualitárias entre diferentes grupos socioculturais. Ela enfatiza que é essencial distinguir entre multiculturalismo, interculturalidade e decolonialidade para evitar a perpetuação de práticas coloniais.

Considerando todos os aspectos analisados, as leis e diretrizes brasileiras representam um avanço significativo na integração entre educação patrimonial e científica. Contudo, para que esses avanços legislativos se traduzam em mudanças reais e eficazes nas práticas educativas, é necessário que as políticas públicas sejam implementadas de forma consistente com os princípios do pensamento decolonial.

A simples existência de diretrizes que promovam a interseção entre educação patrimonial e científica não é suficiente. Para que as transformações esperadas sejam efetivas, é necessário que essas políticas ultrapassem a formulação teórica e se incorporem à formação e prática dos educadores. O alinhamento com a ecologia de saberes, conforme Santos (2009), é um passo importante para romper com estruturas opressivas e estabelecer diálogos mais equitativos entre diferentes formas de saber.

Assim, para garantir a eficácia dessas políticas, é fundamental que o Estado, em colaboração com as instituições educacionais, adote uma abordagem intersetorial que integre aspectos educacionais, sociais e culturais. Somente por meio da implementação prática e comprometida será possível garantir a verdadeira emancipação social e educacional, conforme exigido pela complexidade das questões enfrentadas no contexto brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise apresentada, este estudo conclui que as políticas públicas brasileiras mostram um progresso relevante na tentativa de integrar a educação patrimonial e científica. O objetivo da pesquisa foi compreender de que maneira essas políticas promovem a interseção entre essas áreas, sob a perspectiva decolonial. Embora os resultados indiquem que as políticas refletem esforços consideráveis para atingir esses objetivos, elas ainda estão longe de promover, de forma completa, uma educação que rompa com as estruturas coloniais.

A principal contribuição deste trabalho está em preencher uma lacuna importante na literatura, ao propor uma articulação mais clara entre educação patrimonial e científica e em destacar a necessidade de uma reavaliação das políticas públicas educacionais dentro do contexto decolonial., evidenciando a importância de repensar as práticas pedagógicas que ainda perpetuam a hegemonia eurocêntrica.

Sugere-se, para pesquisas futuras, que se investigue como essas políticas são aplicadas em contextos educacionais específicos, considerando as realidades locais. Além disso, seria relevante explorar a percepção dos educadores sobre a integração entre educação patrimonial e científica, examinando as dificuldades e potencialidades dessa abordagem. Por fim, estudos que analisem os impactos práticos dessas políticas na formação de estudantes e no desenvolvimento de suas habilidades científicas e culturais também poderiam contribuir para o avanço desse campo de pesquisa.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade. (2009). **Territórios Educativos para Educação Integral**. Série Mais Educação. Brasília: MEC, Secad.

CANAVARRO, José Manuel Portocarrero. **Ciência e sociedade**. Coimbra: Quarteto, DL 1999, 1999.

CASSIANI, Suzani. Para resistir,(re) existir,(re) inventar a educação científica e tecnológica: Buscando caminhos em prol dos direitos humanos e da terra. **Boletim da AIA-CTS Boletín de la AIA-CTS**, p. 17, 2020.

CAURIO, Michel Soares; CASSIANI, Suzani; GIRALDI, Patricia Montanari. O sul enquanto horizonte epistemológico: da produção de conhecimentos às Pedagogias Decoloniais. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 680-699, 2021.

CEZARINHO, Filipe Arnaldo. POR UMA PEDAGOGIA DA ESPADA: SABERES TRADICIONAIS NA GUERRA DE ESPADAS EM CRUZ DAS ALMAS/BA. **Sillogés**, v. 5, n. 1, 2022.

DA SILVEIRA, Bruna Pontes; DA SILVA LOURENÇO, Julio Omar; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Educação decolonial: uma pauta emergente para o ensino de Ciências e Matemática. **Cadernos CIMEAC**, v. 11, n. 1, p. 50-73, 2021.

DOS ANJOS, Maylta Brandão; RÔÇAS, Giselle; PEREIRA, Marcus Vinicius. Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 12, n. 3, 2019.

DO NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylio Laganá; DE MENDONÇA, Viviane Melo. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim. Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **Revista CPC**, v. 14, n. 27esp, p. 55–89, 30 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 4, n. 6, 1987.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IPHAN. Portaria 137, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de educação patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 81, p. 6, 29 abr. 2016.

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

\_\_\_\_\_. Prática de ensino de biologia. São Paulo: Harbra, 1998.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. É possível decolonizar as políticas públicas educacionais promotoras de jornada ampliada para o ensino médio? Uma análise da Educação integral como alternativa decolonial. **Revista TOMO**, v. 42, p. e17681-e17681, 2023.

MAGALHÃES, Leandro Henrique; ZANON, Elisa; BRANCO, Patrícia MC. Educação Patrimonial: da teoria à prática. **Londrina: Ed. Unifil**, 2009.

MARTINS, José Eduardo; FRANÇA, Eliacir Neves. O pensamento decolonial para se pensar a educação em tempos de globalização neoliberal. 2022.

MONGE, Hortensia; MORÓN MONGE, M<sup>a</sup> Del Carmen. La Evolución del Concepto de Patrimonio: Oportunidades para la Enseñanza de las Ciencias. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n. 33, p. 83, 27 fev. 2018.

MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Aproximações entre o campo da Educação em Ciências e o pensamento decolonial. In: GALAMBA, Arthur; GANDOLFI, Haira (Eds.). **Pedagogias Críticas em Educação STEM** [livro eletrônico]: ideias e experiências do Brasil e do Reino Unido. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.

RADVANSKEI, Iziquel Antônio; SILVA, Maria dos Remédios Lima. Ecologia de saberes e perspectivismo: epistemologias decoloniais. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 80801-80817, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina; CES, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina; CES, 2009a, p. 23-72

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 474-492, 2007.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Para além das fronteiras: patrimônio cultural, educação e territórios educativos. **Revista CPC**, v. 14, n. 27esp, p. 111-132, 2019.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces. **Revista CPC.**, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

\*\*\*

Artigo recebido em agosto de 2024. Aprovado em outubro de 2024.