

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.038

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: MEMÓRIA, ORALIDADE E IDENTIDADE AO PENSAR A TRANSMODERNIDADE

Ana Paula Rodrigues da Silva¹

RESUMO

Este trabalho explora a formação docente por meio da educação patrimonial, considerando as dimensões de memória, oralidade e identidade cultural dentro de uma perspectiva transmoderna. Partindo da crítica ao modelo eurocêntrico de educação, o estudo demonstra como a transmodernidade, tal como concebida por Enrique Dussel e a rede Modernidade-Colonialidade, oferece fundamentos teóricos para reimaginar a formação de professores. Discute-se como a educação patrimonial, ao valorizar narrativas locais, conhecimentos tradicionais e a história oral, contribui para a construção de identidades plurais e críticas. A pesquisa evidencia que a modernidade eurocêntrica perpetua estruturas coloniais de dominação epistêmica, enquanto a perspectiva transmoderna viabiliza diálogos interculturais simétricos. Conclui-se que a integração da educação patrimonial à formação docente é essencial para preparar profissionais críticos, reflexivos e engajados com a preservação da diversidade cultural e a descolonização dos saberes nas comunidades.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação patrimonial, Transmodernidade, Memória, Oralidade, Identidade cultural.

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Historiadora (UFMA). Pedagoga. Especialista em Ciências Humanas e Sociais e Formação ao Mundo do Trabalho (UFPI). Especialista em Educação Especial (UniBF). Email: haneu.deus@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

As discussões contemporâneas no campo da educação enfrentam um desafio fundamental: transcender o modelo eurocêntrico que historicamente estruturou os processos educacionais na sociedade moderna. A visão eurocêntrica privilegia uma única narrativa histórica e cultural, perpetuando desigualdades, impedindo compreensões mais amplas e justas da realidade e marginalizando a diversidade de conhecimentos e modos de vida. Diante dessa constatação, a transmodernidade emerge como perspectiva teórica capaz de superar as limitações da modernidade, oferecendo caminho para pensar a educação de forma diversa, inclusiva e democrática.

Na tentativa de superação desses modelos excludentes que marginalizam culturas, modos de vida e ensinamentos ancestrais, torna-se fundamental compreender como a formação de professores tem sido impactada pelos modelos educacionais vigentes.

Particularmente, interessa investigar como a educação patrimonial, associada à valorização da memória e da oralidade, tem se inserido no contexto acadêmico e nas práticas pedagógicas. A formação docente precisa ser direcionada para a valorização da diversidade cultural, de modo que sua prática pedagógica, ao dialogar com a educação patrimonial, seja orientada pelo uso respeitoso da memória coletiva e pela transmissão de conhecimentos através da oralidade.

Os autores principais deste debate incluem Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que discorre sobre a modernidade eurocêntrica, e Enrique Dussel, cujas considerações sobre a modernidade planetária e a transmodernidade estabelecem novo paradigma. Também estabelecemos diálogo com estudiosos que apresentam a educação patrimonial e a memória como objeto de estudo, particularmente pesquisadores como Maria de Lourdes Parreiras Horta e Le Goff. O objetivo central é analisar como essas visões – especialmente a perspectiva transmoderna – impactam a memória, a oralidade e a identidade na formação de professores.

A compreensão alcançada revela que a modernidade planetária e a transmodernidade viabilizam nova perspectiva para a educação patrimonial, valorizando as narrativas locais, as memórias compartilhadas, a diversidade cultural e os saberes comunitários. Essa abordagem corrobora para uma formação de professores mais crítica e reflexiva, capaz de promover a construção de identidades plurais e o respeito genuíno à diversidade. O trabalho que se segue articula esses elementos teóricos com a prática educativa, contribuindo para o fortalecimento de políticas e projetos pedagógicos que reconheçam o valor inestimável da educação patrimonial.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é compreender como a educação patrimonial, fundamentada nas dimensões de memória, oralidade e identidade, pode contribuir para a formação de professores dentro de uma perspectiva transmoderna. Os objetivos específicos incluem: (a) analisar criticamente os fundamentos teóricos da modernidade eurocêntrica e suas implicações para a educação; (b) examinar o conceito de transmodernidade e suas contribuições para a reconfiguração do campo educacional; (c) investigar o papel da educação patrimonial na valorização de conhecimentos e identidades historicamente silenciados; (d) refletir sobre como memória e oralidade configuram-se como metodologias e fundamentos para a formação docente descolonizada.

1.2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa inscreve-se no campo dos estudos decoloniais e segue perspectiva de análise crítica baseada em revisão aprofundada de literatura. A fundamentação teórica apoia-se na filosofia da libertação de Dussel, nas contribuições da rede Modernidade-Colonialidade, especialmente nas obras de Ramón Grosfoguel, e nas elaborações de estudiosos

da memória como Le Goff, Bosi e Nora. O trabalho também incorpora contribuições de pesquisadores do campo da educação patrimonial, com destaque para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pensadores como Horta.

2 A MODERNIDADE EUROCÊNTRICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Para compreender adequadamente a transmodernidade e sua importância para a educação, é necessário primeiro examinar criticamente a modernidade eurocêntrica e os mecanismos pelos quais ela se estabeleceu como narrativa universal. A modernidade, tal como compreendida por pensadores como Hegel, Weber e Habermas, emerge de uma série de eventos históricos considerados exclusivamente europeus: o Renascimento, a Reforma Protestante, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Esses eventos são frequentemente apresentados como marcos de um progresso linear e inevitável, cujas conquistas civilizacionais supostamente transcendem o particular para alcançar o universal.

Hegel, um dos primeiros filósofos a conceituar a modernidade em termos históricos, organiza a história da filosofia em períodos: Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna. Essa periodização, ainda hoje reproduzida em múltiplos campos do conhecimento, naturaliza a ideia de que a história universal culmina na Europa Ocidental. Para Hegel, a história é encarnação do espírito em forma de evento e realidade natural, e cada povo recebe um princípio natural que lhe confere missão histórica. O povo que domina a história universal em determinada época possui direito absoluto, enquanto os demais povos, que já representaram épocas passadas, “nada são na história universal.” Essa estrutura de pensamento não apenas privilegia a Europa, mas a coloca como fim último da história.

Max Weber, de sua parte, argumenta que apenas no Ocidente surgiram fenômenos culturais de significado e valor universais. Para Weber, a civilização ocidental desenvolveu a ciência, a racionalidade sistemática e

o capitalismo de forma única e irreproduzível. Outras civilizações, como a chinesa, indiana e islâmica, tiveram conhecimentos empíricos refinados, mas careciam dos fundamentos matemáticos, do método experimental e da racionalidade instrumental que caracterizariam a verdadeira modernidade. Essa argumentação, amplamente adotada nas estruturas universitárias e escolares, perpetua hierarquias epistêmicas que colocam o conhecimento europeu como superior.

A modernidade eurocêntrica, portanto, não é meramente uma descrição de eventos históricos. É, antes, um projeto ideológico que, como demonstra Enrique Dussel, mascarou a dominação colonial sob a retórica do progresso civilizatório. O discurso que naturaliza uma suposta superioridade europeia fundamenta-se em estruturas de poder estabelecidas mediante violência, exploração e aniquilação epistêmica dos povos não europeus. Essa lógica perpetua-se nas instituições educacionais, onde os currículos, os autores estudados e as metodologias refletem prioritariamente perspectivas europeu-ocidentais.

2.1 O MITO DA MODERNIDADE E SEUS EFEITOS

Dussel elucida que o “mito da modernidade” estrutura-se em sete momentos fundamentais. Primeiro, a civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior, o que sustenta inconscientemente a posição eurocêntrica. Segundo, essa suposta superioridade obriga a “desenvolver” os povos considerados primitivos, como exigência moral. Terceiro, o caminho de tal desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa, estabelecendo um desenvolvimentismo unilinear que nega alternativas. Quarto, como o “bárbaro” se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer violência, se necessário, para destruir obstáculos, sob a justificativa da “guerra justa colonial.” Quinto, essa dominação produz vítimas, mas a violência é interpretada como ritual sacrificial necessário. Sexto, o moderno apresenta-se como inocente e emancipador de sua

própria culpa. Sétimo, pelo caráter civilizatório da Modernidade, os sofrimentos são compreendidos como inevitáveis custos do progresso.

Essas estruturas do mito moderno manifestam-se concretamente nas práticas educacionais. Currículos que apresentam apenas autores europeus como produtores legítimos de conhecimento, pedagogias que desvalorizam saberes tradicionais e processos de aprendizagem que privilegiam a escrita sobre a oralidade reproduzem, sistematicamente, a lógica do mito da modernidade. Estudantes de comunidades afrodescendentes, indígenas ou de tradições orais frequentemente vivenciam suas culturas como inferiores, seus conhecimentos como pré-modernos e suas identidades como obstáculos ao progresso.

3. A TRANSMODERNIDADE COMO ALTERNATIVA CRÍTICA

A transmodernidade, conceituada por Enrique Dussel e desenvolvida pela rede Modernidade-Colonialidade, oferece resposta radical ao eurocentrismo. Diferencia-se fundamentalmente da pós-modernidade. Enquanto a pós-modernidade é crítica interna à modernidade europeia, que permanece europeia, a transmodernidade exige interpretação completamente nova do fenômeno da modernidade, incorporando momentos culturais nunca plenamente integrados à modernidade europeia.

Dussel propõe que 1492 – o ano frequentemente celebrado como “descobrimto da América” – marca, na realidade, o nascimento da modernidade. Não é o Iluminismo europeu do século XVIII, como afirma Hegel, mas a conquista colonial que inaugura a Modernidade. Isso porque, com 1492, a Europa confronta-se com o “Outro” e pode autodefinir-se como ego conquistador, colonizador. A conquista da América constitui fator constituinte da modernidade, precedida por 150 anos da lógica do “eu conquisto, logo existo.” Apenas sobre a base dessa conquista colonial torna-se possível o subsequente “eu penso, logo existo” cartesiano.

Essa reinterpretação histórica possui implicações profundas para a educação. Significa reconhecer que as estruturas educacionais contempo-

râneas não são neutras ou universais, mas produtos de processos coloniais específicos. Os conhecimentos que consideramos “científicos,” as metodologias que consideramos “racionais,” as formas de organização que consideramos “adequadas” emergiram através de processos de dominação epistêmica. Como afirma Ramón Grosfoguel, o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído sobre o genocídio-epistemicídio de povos indígenas, africanos, muçulmanos, judeus e mulheres.

3.1 A TRANSMODERNIDADE COMO PROJETO EDUCATIVO

Para a educação, a transmodernidade significa assumir que a produção legítima de conhecimento não se restringe a cânones europeus. Implica, fundamentalmente, reconhecer que existem “momentos culturais situados fora da Modernidade europeia” – não como passados superados, mas como alteridades vivas que podem oferecer respostas diferentes e criativas aos desafios contemporâneos.

Dussel explica que a transmodernidade não nega os aspectos criativos do pensamento moderno europeu. Ao contrário, subsume o melhor da Modernidade europeia, mas subordinado aos pressupostos éticos e epistemológicos das culturas historicamente silenciadas. Assim, a transmodernidade não é relativismo. É, antes, universalismo crítico que reconhece a necessidade de projeto global compartilhado contra o capitalismo, o patriarcado, o imperialismo e o colonialismo, mas que rejeita soluções universais onde um decide pelos demais. Onde a Modernidade significa “um define para os outros,” a transmodernidade clama por “muitos decidem com muitos.”

Aplicado ao campo educacional, isso significa que a formação de professores deve acolher multiplicidade de saberes, metodologias e cosmovisões. Não se trata de mero multiculturalismo liberal, que celebra diferenças mantendo estruturas de poder intactas. Trata-se de decolonização epistêmica, que envolve reconhecer racismo e sexismo epistêmicos nas estruturas educacionais e trabalhar criticamente para transformá-las.

4. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, MEMÓRIA E ORALIDADE: FUNDAMENTOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE DESCOLONIZADA

A educação patrimonial, compreendida em sua dimensão plena, constitui processo educativo que vai além da transmissão de informações sobre monumentos e sítios históricos. Como explicita Horta, educação patrimonial é forma de “alfabetização cultural” que propicia ao sujeito compreensão do mundo do qual faz parte, permitindo entender o universo sociocultural e temporal no qual está inserido. Contribui para que indivíduos de todas as idades vivenciem processo de desenvolvimento de sua herança cultural, conscientizando-se para fazer uso adequado desses bens.

4.1 A MEMÓRIA COMO ELEMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

A memória, tal como conceituada por Le Goff, é elemento essencial para identidade individual e coletiva. Sua busca constitui uma das atividades fundamentais dos indivíduos e sociedades contemporâneas. Porém, a memória coletiva não é simples conquista; é também instrumento e objeto de poder. Nas sociedades cuja memória é predominantemente oral ou que ainda estão constituindo memória coletiva escrita, é possível compreender mais claramente essa luta pela dominação da recordação e da tradição.

Pierre Nora complementa esse entendimento ao enfatizar que não existe memória espontânea. É necessário criar arquivos, celebrações, monumentos – lugares de memória. A própria necessidade de memória é necessidade histórica, resultado de ruptura entre passado vivido e presente vivencial. Assim, a memória não é elemento natural, mas construído socialmente, frequentemente refletindo narrativas de poder.

Para a educação patrimonial inserida em perspectiva transmoderna, reconhecer a natureza política da memória significa questionar: Quais

memórias são valorizadas? Quais são silenciadas? Quem tem direito de falar sobre o passado? Essas questões revelam que educação patrimonial não pode ser neutra. Ou reforça narrativas hegemônicas de grupos dominantes, ou trabalha para amplificar vozes historicamente marginalizadas.

Bosi oferece perspectiva complementar ao entender memória como “vasto cabedal do qual só registramos fragmentos.” Reconhece a dimensão infinita da memória e a impossibilidade de capturar totalidade, mesmo com esforço sistemático. Isso significa que educação patrimonial deve cultivar humildade ante o passado, reconhecendo que sempre há mais a aprender, sempre há narrativas não contadas, perspectivas não ouvidas.

4.2 A ORALIDADE COMO METODOLOGIA E EPISTEMOLOGIA

A história oral, como metodologia para produção de conhecimento, oferece ponte entre teoria e prática. Segundo Amado e Ferreira, a história oral não apenas ordena procedimentos de trabalho; funciona como mediação entre dimensões teóricas e aplicações práticas. Na dimensão teórica, a história oral suscita questões sem, contudo, fornecer respostas prontas. Formula as perguntas, mas não pode oferecer as soluções. Isso coloca a metodologia oral em posição profundamente diferente de abordagens positivistas que buscam verdades universais e respostas definitivas.

Para a educação, especialmente para formação de professores, a adoção da oralidade como metodologia significa reconhecer que conhecimentos significativos frequentemente não estão registrados em textos escritos, mas vivos nas narrativas de comunidades. Significa também transformar relação professor-aluno, de modelo transmissivo para modelo dialógico. O professor não é detentor de respostas, mas facilitador de diálogos onde memórias, experiências e saberes são compartilhados e refletidos coletivamente.

Ferreira afirma que “a interdependência entre prática, metodologia e teoria produz o conhecimento histórico, mas é a teoria que oferece meios para refletir sobre esse conhecimento.” Essa reflexão teórica fundamenta

e orienta trabalho de historiadores, incluindo aqueles que trabalham com fontes orais. Para formação de professores, significa que uso de metodologias orais não dispensa rigor teórico. Ao contrário, exige reflexão crítica constante sobre como se produz conhecimento, como se constroem narrativas, como se validam fontes.

4.3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E IDENTIDADE

Viana e Henriques argumentam que patrimônio é sinônimo de cultura. Portanto, muitos autores do campo educacional correlacionam conceito de patrimônio com conceito de educação e humanidade. Essa correlação encontra apoio em Vygotski, que demonstra que mudanças históricas na sociedade e na vida material derivam em variações na consciência e no comportamento humano. Identidade, portanto, não é algo fixo ou essencial, mas construção histórica moldada por processos sociais e culturais.

Educação patrimonial, ao valorizar patrimônio cultural de comunidades, contribui para construção de identidades plurais e críticas. Quando estudantes indígenas estudam história de suas próprias comunidades através de narrativas orais e documentos vivos, quando estudantes afrodescendentes aprendem sobre contribuições de antepassados africanos para cultura brasileira, quando comunidades rurais são reconhecidas como produtoras de conhecimentos e saberes legítimos – nessas circunstâncias, identidades transformam-se. Deixam de ser percebidas como inferiores, atrasadas ou folclóricas. Tornam-se expressão de riqueza cultural e criatividade humana.

5. METODOLOGIA

Este trabalho resulta de pesquisa qualitativa de caráter teórico-reflexivo. A metodologia envolveu: (a) revisão aprofundada de literatura acadêmica nas áreas de história da educação, estudos decoloniais, educação patri-

monial e história oral; (b) análise de documentos normativos e orientações de organismos como IPHAN; (c) reflexão crítica sobre conceitos-chave da transmodernidade segundo Dussel e rede Modernidade-Colonialidade; (d) diálogo com trabalhos de pesquisadores em educação patrimonial e memória social.

A pesquisa não envolveu coleta de dados primários junto a sujeitos, mas análise conceitual e contextualização teórica. A seleção de autores considerou: relevância para tema proposto, originalidade de contribuições teóricas, engajamento crítico com questões de colonialidade e descolonização, e reconhecimento pela comunidade acadêmica internacional.

O processo de análise buscou identificar conexões entre: estruturas coloniais de educação, crítica transmoderna à Modernidade eurocêntrica, possibilidades oferecidas pela educação patrimonial para descolonização de saberes, e papel potencial de memória e oralidade como metodologias e epistemologias alternativas para formação docente.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA MODERNIDADE EUROCÊNTRICA

Historicamente, a formação de professores no Brasil e em países latino-americanos reproduzir a lógica eurocêntrica. Currículos privilegiam autores europeus, metodologias baseiam-se em modelos ocidentais de racionalidade instrumental, e avaliação centra-se em competências definidas por organismos internacionais frequentemente alinhados com interesses capitalistas. Professores formados nesse contexto, mesmo quando críticos e dedicados, frequentemente reproduzem estruturas de dominação epistêmica, ainda que involuntariamente.

Isso não significa culpabilizar professores. Significa, antes, reconhecer que formação inicial e continuada tem sido estruturada por lógicas coloniais. Para alterar essa situação, é necessária transformação profunda de

programas de formação docente, que contemple: primeiro, incorporação sistemática de perspectivas decoloniais nos currículos. Isso não significa eliminar autores europeus, mas contextualizá-los, demonstrando como seus trabalhos emergiram de posições específicas de privilégio. Significa também ampliar cânone para incluir pensadores do Sul Global, intelectuais indígenas, pesquisadores afrodescendentes, feministas plurais.

Segundo, valorização de educação patrimonial como dimensão estruturante, não periférica, da formação docente. Professores precisam compreender educação patrimonial não como atividade ocasional, mas como perspectiva que reorienta toda prática pedagógica. Estudantes podem aprender História não apenas através de livros didáticos, mas através de narrativas locais, documentos vivos em comunidades, conhecimentos transmitidos oralmente.

Terceiro, desenvolvimento de competências em história oral e trabalho com memória coletiva. Professores precisam aprender não apenas sobre essas metodologias, mas experienciá-las. Formação docente deve incluir atividades de escuta, registro e análise de narrativas orais, permitindo aos futuros educadores vivenciar riqueza e complexidade de conhecimentos transmitidos oralmente.

6.2 TRANSMODERNIDADE E RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR

A perspectiva transmoderna oferece framework para repensar currículo. Não se trata de currículo multicultural, que frequentemente celebra diferenças mantendo estruturas hierárquicas. Trata-se de currículo transmoderno, que reconhece assimetrias históricas e trabalha ativamente para dismantelar hierarquias epistêmicas.

Um currículo orientado pela transmodernidade incluiria, por exemplo: Estudo de histórias locais e regionais a partir de fontes orais, documentos comunitários, arqueologia colaborativa. Não como “curiosidades,” mas como conhecimentos legítimos que oferecem compreensões alternativas sobre processos históricos.

Análise crítica de estruturas de poder que determinam quais saberes são valorizados. Isso inclui questionar como livros didáticos selecionam conteúdos, como avaliações externas estabelecem parâmetros de excelência, como políticas educacionais refletem interesses de grupos dominantes.

Engajamento com cosmovisões indígenas e afrodescendentes, não como “folclore,” mas como sistemas complexos de conhecimento que oferecem insights valiosos sobre educação, relação com natureza, organização social.

Produção colaborativa de conhecimento entre universidade, comunidades e escolas. Pesquisadores não são os únicos produtores legítimos de saber; comunidades que vivem processos históricos são também produtoras de conhecimento.

6.3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO DESCOLONIZAÇÃO

A educação patrimonial, quando orientada pela transmodernidade, torna-se ferramenta potente para descolonização. Conforme enfatiza IPHAN, educação patrimonial constitui todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco patrimônio cultural apropriado socialmente. Esses processos devem ser baseados em democracia, envolvendo construção coletiva e dialógica de conhecimento através de participação efetiva de comunidades.

Na prática, isso significa que: comunidades definem o que é patrimônio, não especialistas externos. Uma comunidade quilombola determina que seu sítio arqueológico, suas narrativas orais, suas práticas alimentares constituem patrimônio cultural digno de preservação e transmissão.

Educação patrimonial ocorre não apenas em espaços formais, mas em comunidades, através de círculos de conversa, celebrações comunitárias, produção colaborativa de documentários, registros orais.

Professores tornam-se facilitadores de processos de rememoração coletiva, não apenas transmissores de conteúdo pré-definido. Um professor em comunidade de tradição oral não dita quando narrativas devem

ser contadas, mas cria espaços seguros e respeitosos para que elders compartilhem conhecimentos com gerações mais jovens.

7. A IDENTIDADE COMO CONSTRUTO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Discussão anterior sobre identidade merece aprofundamento. Identidade é frequentemente naturalizada como algo fixo que “temos.” Perspectiva crítica revela que identidade é constantemente construída através de narrativas, práticas sociais e relações de poder. Educação patrimonial, ao permitir que comunidades recontem suas histórias, revisem narrativas que lhes foram impostas e reivindiquem agência sobre suas identidades, constitui ato político.

Para comunidades que historicamente tiveram identidades definidas por outros indígenas caracterizados como “selvagens,” afrodescendentes como “inferiores,” mulheres como “frágeis,” pessoas LGBTQIA+ como “desviantes” oportunidade de redefinir identidades através de memória coletiva e narrativa oral é transformadora. Estudantes que aprendem história de suas comunidades através de narrativas orais de seus próprios antepassados desenvolvem relação diferente com identidade. Deixa de ser algo a ser assimilado ou superado, tornando-se fonte de orgulho, criatividade e sabedoria..

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões teóricas aqui desenvolvidas revelam necessidade de transformação profunda na formação de professores. O modelo eurocêntrico de educação, que perpetua estruturas coloniais de dominação epistêmica, é insustentável em contextos verdadeiramente democráticos e plurais. A transmodernidade, tal como conceituada por Dussel e desenvolvida pela rede Modernidade-Colonialidade, oferece alternativa viável.

Reconhecer a importância de histórias locais e culturas diversas significa fortalecer educação, integrando elementos como interculturalidade, educação patrimonial, valorização da oralidade e da memória, sempre alinhadas à formação docente contínua e reflexiva. Essa abordagem permite que estudantes desenvolvam sentido de identidade amplo e crítico, compreendendo que seus valores e conhecimentos são parte de processo contínuo de formação que transcende fronteiras nacionais, étnicas e temporais.

Educação patrimonial, integrada à formação de professores, contribui para formação de cidadãos críticos e engajados com preservação do patrimônio cultural. Ao explorar memória e identidade local, educação patrimonial promove construção de identidades sólidas e desenvolvimento de senso de pertencimento. O fortalecimento de pesquisas e projetos educativos que utilizam patrimônio cultural como recurso pedagógico contribui para que comunidades sejam protagonistas de suas próprias histórias.

Assim, a educação patrimonial, ao ser integrada à formação de professores dentro de perspectiva transmoderna, contribui para formação de educadores críticos e engajados com suas comunidades. Valorizando memória, oralidade e diversidade cultural, a educação patrimonial promove construção de identidades plurais e desenvolvimento de consciência sobre papel de cada ser humano na construção de mundo mais justo e inclusivo.

A urgência dessa transformação não pode ser subestimada. Vive-se momento de crises múltiplas – ambiental, social, política, espiritual – que exigem respostas criativas e solidárias. Sociedades ocidentais, mesmo com todo seu desenvolvimento tecnológico, mostram-se incapazes de oferecer soluções. É precisamente nesse contexto que conhecimentos das culturas historicamente marginalizadas, preservados através da memória coletiva e transmissão oral, tornam-se inestimáveis. Formação de professores que reconheça e valide esses conhecimentos é, portanto, não apenas questão de justiça epistêmica, mas de sobrevivência coletiva.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). Usos e abusos da história oral. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro: Hacia el origen del mito de la Modernidad: conferencias de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-40, jan./abr. 2016.

DUSSEL, Enrique. Para una ética de la liberación latinoamericana. V. I-II. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. Revista de História, São Paulo, n. 143, p. 111-124, 2000.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 02 out. 2025.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

SOUZA, Sulivan Ferreira de. Modernidade, transmodernidade e eurocentrismo: mutações conceituais. Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, Brasília, v. 7, n. 3, p. 267-289, 2020. DOI: 10.26512/rfmc.v7i3.27033. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/27033>. Acesso em: 02 out. 2025.

VIANA, Uelton Ferreira; HENRIQUES, Eleonora Maria de Oliveira. A articulação entre cultura, patrimônio e currículo: concepções e desafios. Linhas Críticas, v. 16, n. 31, p. 347-360, 2011. DOI: 10.26512/lc.v16i31.362. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3793>. Acesso em: 02 out. 2025.