

**educação patrimonial popular:
uma perspectiva decolonial**

**popular heritage education:
a decolonial perspective**

Cláudia Sales de Alcântara
Arquiteta e especialista em Educação Patrimonial
Kuya – Centro de Design do Ceará
Unichristus – Universidade Christus
Fortaleza (CE)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3211-1130>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20206381>

Resumo: O artigo discute a educação patrimonial a partir de uma perspectiva decolonial, problematizando os discursos hegemônicos que historicamente definem o que deve ser preservado e quem detém o direito de fazê-lo. A partir de uma análise das estruturas coloniais que ainda orientam a arquitetura, o urbanismo e o patrimônio, propõe-se a construção de uma educação patrimonial popular, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire. Defende-se a valorização da memória coletiva, das narrativas locais e dos saberes populares como elementos centrais para a criação de novos paradigmas no campo do patrimônio. Assim, a educação patrimonial é apresentada como um caminho possível para a construção de uma sociedade menos colonial, mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: (1) Educação patrimonial; (2) Decolonização; (3) Paulo Freire; (4) Arquitetura; (5) Saberes populares.

Abstract: This article discusses heritage education from a decolonial perspective, problematizing the hegemonic discourses that historically define what should be preserved and who holds the right to do so. Based on an analysis of the colonial structures that still guide architecture, urban planning, and heritage, it proposes the construction of a popular heritage education, grounded in the pedagogy of Paulo Freire. It defends the valorization of collective memory, local narratives, and popular knowledge as central elements for the creation of new paradigms in the field of heritage. Thus, heritage education is presented as a possible path towards building a less colonial, more just, and inclusive society.

Keywords: (1) Heritage education; (2) Decolonization; (3) Paulo Freire; (4) Architecture; (5) Popular knowledge.

Introdução

A educação patrimonial popular é uma prática que vai além da simples transmissão de conceitos técnicos sobre patrimônio cultural. Parte do reconhecimento de que os saberes e valores das comunidades locais são fundamentais para compreender e preservar seus bens culturais, históricos e afetivos. Ao dialogar com a realidade concreta das pessoas e territórios, essa abordagem busca fortalecer a capacidade das comunidades de reconhecer, valorizar e proteger seus espaços, tradições e memórias, promovendo, assim, processos de conscientização, empoderamento e transformação social. Este trabalho concebe o patrimônio não apenas como um conjunto de objetos ou normas, mas como uma experiência viva, coletiva e situada.

Essa compreensão da proposta se conecta diretamente ao pensamento decolonial, pois parte da valorização dos conhecimentos enraizados nos próprios territórios, reconhecendo que as comunidades têm voz, memória e agência. Em vez de aplicar modelos eurocêntricos de preservação, que muitas vezes desconsideram os sentidos locais, propõe-se aqui a construção de narrativas a partir das vivências, das práticas e dos afetos das populações que habitam e constroem os espaços. É nesse movimento de escuta, diálogo e reconhecimento da diversidade que se abre caminho para uma educação patrimonial verdadeiramente emancipatória, comprometida com a justiça social e conectada à pedagogia de Paulo Freire.

Para se chegar a essa proposta popular, foi necessário entender a colonialidade e como ela se estrutura nas diversas formas de opressão, para construir novos caminhos para o fazer profissional e desenvolver outras metodologias de compreensão do patrimônio e da educação patrimonial.

Ao longo deste trabalho, propõe-se um olhar sensível sobre a relação entre patrimônio, educação e território, por meio de um percurso que questiona estruturas coloniais e aponta alternativas possíveis para uma educação patrimonial popular, situada e transformadora. Mais do que um conjunto de reflexões, parte-se do entendimento de que essa proposta é uma aposta na potência das pessoas do território em contar suas próprias histórias, preservar seus modos de vida e construir, com autonomia, novas formas de cuidar da memória coletiva.

A colonização

Embora não estejamos mais no período colonial, o processo de colonização se perpetua até hoje por meio de outras formas de opressão e dominação. Como dito anteriormente, seu sistema permanece presente e manifesta-se por meio de outros tipos de violências, tais como o patriarcado e o racismo, que se entrelaçam de forma interseccional e perpetuam o sistema de poder e opressão.

A colonialidade está presente em nossas vidas desde o micro ao macro ou vice-versa, se apresenta em nosso cotidiano nas experiências e vivências mais subjetivas, estabelecendo papéis para cada sujeito na sociedade. (...). Para compreender esse sistema é necessário entender que ele é interseccional, perpassando as divisões de classes, de raça e de gênero. Além de ser fundamentado através de uma epistemologia que lhe promove a legitimidade necessária para a sua existência (MAIA & MELO 2020: 241).

Como o colonialismo consegue sobreviver há tanto tempo, se transformando em tantas camadas e nomes? Uma das respostas está no racismo estrutural, que se constitui como um dos mecanismos mais eficazes de manutenção da lógica colonial. É por meio dessa forma persistente de violência que o pensamento colonial continua sendo validado e reforçado: o saber dos colonizadores — principalmente europeus — é reconhecido como legítimo, científico, belo, desejável. Enquanto isso, os demais saberes — negros, indígenas, periféricos — são invisibilizados, deslegitimados ou tratados como inferiores. Quanto mais distante do padrão eurocêntrico for esse saber — quanto mais enraizado no Sul Global, na oralidade, nas experiências populares — menos válido ele é considerado pelas instituições hegemônicas.

Dentro dessa lógica, o racismo não é apenas um instrumento de exclusão, mas também de valoração desigual dos conhecimentos e das vidas. É nesse contexto que Cida Bento propõe a ideia do pacto da branquitude, conceito fundamental para compreendermos como o racismo opera não só nas relações individuais, mas nas estruturas institucionais. Embora o pacto da branquitude seja mais complexo do que se apresenta aqui, é importante entender como ele se mantém e como está presente no campo do patrimônio.

Cida Bento define o pacto da branquitude como um acordo não verbalizado de preservação dos melhores lugares sociais para pessoas brancas, mantendo e transmitindo esses privilégios para as novas gerações. Ele não é necessariamente um acordo apenas entre pessoas brancas. Existem pessoas brancas com letramento racial e consciência de classe que não reforçam esses privilégios e lutam ao lado de mulheres, negros e negras na construção de outros discursos. Por outro lado, há pessoas não brancas, sem letramento racial que, sem perceber, reforçam a violência simbólica, sendo vítimas das mesmas violências que perpetuam.

... invisível [a] suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em

nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele (BOURDIEU 2002: 7-8).

O pacto da branquitude não é um acordo formal, mas está enraizado na estrutura da sociedade, na mesma direção do racismo estrutural. Esse enraizamento se deu pelo fato de nós sermos colonizados por uma burguesia europeia que enriqueceu uma pequena parcela da população para que esta pudesse idolatrar os ideais europeus e perpetuar seus valores.

A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso num ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra (HOLANDA 1995: 31).

Essa burguesia, forjada desde o início da colonização brasileira, se mantém até hoje, alcançando os mesmos lugares de privilégio mediante leis, decretos e sistemas que garantem sua permanência. Por exemplo, com o fim da escravidão, as pessoas escravizadas foram alforriadas, mas foi criada a Lei de Terras, que impedia que essas pessoas recém libertas tivessem acesso à terra.

Inicialmente, a lei estabeleceu a compra como a única forma de obtenção de terras públicas, excluindo sistemas de posse ou doação. Essa abordagem favoreceu os grandes proprietários rurais, muitos dos quais eram políticos influentes. Essa elite tinha conexões estreitas com aqueles responsáveis por executar os preceitos da lei, o que lhes conferia vantagens significativas. Enquanto os menos privilegiados enfrentavam dificuldades para adquirir terras, os poderosos podiam mobilizar recursos financeiros e influência política para consolidar suas propriedades. (FAVARETTO 2024: 84)

Mesmo quando o sistema parece mudar, mecanismos são criados para garantir que os privilégios não sejam perdidos.

A promulgação da Lei de Terras de 1850 trouxe uma reorganização significativa na propriedade de terras no Brasil, substituindo o antigo sistema de sesmarias. Contudo, a aplicação prática da lei

impôs severas restrições a ex-escravos e estrangeiros que buscavam se tornar pequenos proprietários. Essas barreiras não apenas dificultaram o acesso à terra para esses grupos, mas também facilitaram a concentração de terras nas mãos de antigos latifundiários e da elite econômica, perpetuando um ciclo de desigualdade social (FAVARETTO 2024: 84).

Outro exemplo mais recente é a política de cotas nos editais para seleção de professores no ensino superior, incluindo os cursos de arquitetura e urbanismo, nas universidades federais. Quando uma universidade pública abre concurso, ela deve reservar 30% do total de vagas para candidatos negros (pretos e pardos), indígenas e quilombolas, conforme estabelecido pela Lei nº 15.142/2025 (BRASIL 2025). Essa reserva é proporcional ao número de vagas e aplica-se apenas quando há, no mínimo, três vagas no edital. No entanto, no caso de uma única vaga, 30% correspondem a 0,3 vaga, o que não resulta em um número inteiro. Por esse motivo, a prática comum é não aplicar a reserva de cotas quando há apenas uma vaga disponível, destinando-a integralmente à ampla concorrência.

Embora a política de cotas seja uma ferramenta importante para promover diversidade e inclusão, sua aplicação prática nas universidades enfrenta entraves. Isso porque os cursos e departamentos raramente abrem três vagas de uma só vez — que é o número mínimo exigido para que a reserva se aplique. Assim, dificilmente uma vaga é, de fato, destinada a cotistas. Para que isso aconteça, seria necessário que diferentes departamentos ou áreas organizassem editais unificados, o que nem sempre ocorre. Esse detalhe, muitas vezes invisível, acaba funcionando como um mecanismo sutil de manutenção das desigualdades, permitindo que os mesmos grupos continuem ocupando os espaços de poder nas cátedras universitárias.

Desta forma, Cida Bento afirma que o sistema colonial se perpetua através dessa pequena classe privilegiada branca, que se mantém nos mesmos lugares de poder, determinando as construções simbólicas que serão perpetuadas. Diante do pacto da branquitude, não basta sermos muitos; precisamos ocupar os espaços de poder para construir novas narrativas e permitir que outras histórias sejam contadas.

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (BENTO 2002: 25).

O patrimônio tem um poder simbólico muito forte na perpetuação dessas narrativas. Ele define o que tem valor e o que não tem, compactuando

assim com a preservação de uma narrativa hegemônica (pacto da branquitude). Quando só há uma narrativa, outras são silenciadas e o perigo disso, especialmente no campo do patrimônio, é a perpetuação da história única.

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade, dificultando o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada, enfatizando como nós somos diferentes, ao invés de como somos semelhantes.(...) Quando rejeitamos a única história, e percebemos que nunca há uma única história sobre lugar nenhum, nós reconquistamos um tipo de paraíso (ADICHIE 2009: 14-16).

Profissionais de arquitetura e urbanismo passam cinco anos de formação vendo o patrimônio apenas a partir de obras excepcionais (reforço da história única) e terminam a formação sem conseguir ver valor nas obras do cotidiano, no que é comum (visto de forma estereotipada) porque estamos sempre esperando algo grandioso, algo que se pareça com uma catedral barroca, ou então uma obra de “um grande arquiteto”.

Qual é o caminho? Assim como não existe uma história única, não existe um único caminho, mas muitos possíveis. Uma dessas possibilidades é a decolonização, uma corrente de pensamento tipicamente latino-americana, que tensiona a construção de conhecimento produzido de fora para dentro e nos convida a olhar a partir do local, reconhecendo o local como produtor de conhecimento.

A decolonização

Para tentar construir alternativas fora da colonialidade, a partir do reconhecimento das produções ancestrais locais, toma-se como base teórico-prática Nego Bispo e o seu conceito de confluência. Ele dedicou sua vida à valorização dos saberes e dos modos de vida das comunidades tradicionais quilombolas, defendendo a coexistência entre diferentes formas de vida e repertórios. Nego Bispo se coloca como contracolonial, alguém que não se permitiu ser colonizado.

Nego Bispo afirma que a colonização é um processo de adestramento, comparando-o ao adestramento de um boi. Esse adestramento tenta apagar memórias e silenciar outras leituras da realidade, impondo a história hegemônica como a única possível. A colonização nos faz acreditar que não há escolha, porque só existe uma narrativa: a dos que detêm o poder.

Esse apagamento de memórias é parte do processo de colonização, que nos faz aceitar uma única história como verdade, como explica:

Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome (SANTOS 2023: 12).

Ele também afirma que as cidades são estruturas colonialistas. A maneira como aprendemos a organizar a cidade na academia e nas instituições de poder reflete isso: decidimos onde há urbanização, infraestrutura e quem tem acesso a esses recursos. Essas estruturas adestram, criando barreiras que determinam até onde certas populações podem ir.

Tendo Nego Bispo como lente, pode-se observar o patrimônio de forma descentralizada e a perguntar: como deslocar o olhar em um campo historicamente colonizado? Em vez de oferecer respostas prontas ou soluções fechadas, trabalha-se com possibilidades — caminhos que abrem espaço para construções futuras. No presente artigo, são apresentadas três dessas possibilidades: a valorização das narrativas ancestrais, o reconhecimento das narrativas locais e a proposta de uma educação patrimonial popular.

A primeira possibilidade é a valorização das narrativas ancestrais. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tem tentado, nos últimos anos, institucionalizar essas narrativas. O tombamento do Cais do Valongo e de terreiros de religiões de matriz africana, além do reconhecimento de espaços indígenas, são passos importantes. Essas ações deslocam o olhar hegemônico e criam construções simbólicas alternativas. No entanto, isso é apenas o mínimo: uma reparação histórica necessária, mas ainda insuficiente. Precisamos avançar mais se não quisermos cair numa espécie de fetichização do "patrimônio" negro e indígena. Um exemplo disso é quando Nego Bispo critica a fetichização do quilombo, que caiu no gosto da pequena burguesia como algo "de bom-tom".

Usando a categoria "confluência" Nego Bispo traz uma nova camada a valorização das narrativas ancestrais: valorização das narrativas locais. Ele explica que se no passado o quilombo só foi possível pela confluência de saberes de negros e indígenas, atualmente, quando o quilombo se unir à favela, surgirá uma nova força. *"No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas e as favelas confiarem nos quilombos, o asfalto vai derreter"* (SANTOS 2021).

É justamente a partir dessa reflexão que nasce a hipótese deste trabalho: embora tenham sido majoritariamente apagados, os saberes ancestrais ainda sobreviveram nas favelas — territórios para onde a população negra foi empurrada após o fim da escravidão. Esses, ainda que não possam ser plenamente reconstituídos, persistem em forma de reminiscências, entrelaçados aos modos de vida e aos conhecimentos locais que se mantêm vivos nesses espaços. Nesse sentido, é uma contradição

enxergar o quilombo como patrimônio e a favela não. As favelas são lugares frequentemente descartados dos discursos oficiais, como se fossem um "problema" a ser resolvido, em vez de espaços pulsantes de vida, valor e produção de conhecimento.

É urgente ampliar o entendimento sobre o que pode ser reconhecido como patrimônio. Se aceitarmos que as favelas carregam não apenas memórias, mas também práticas e saberes ancestrais que resistem e se reinventam diariamente, precisamos também considerar que elas são derivadas de formas legítimas de pertencimento, de organização social e de estética. Em vez de serem vistas como espaços de carência, as favelas devem ser classificadas como territórios de criação, de potência e de conhecimento. Em alguns contextos, esse reconhecimento tem se materializado em experiências concretas de afirmação do território a partir da própria comunidade.

Como ilustração temos a *Comuna 13*, em Medellín, Colômbia. Essa favela passou por um processo de urbanização que incluiu participação popular, ação social, educação e infraestrutura. Hoje, é um ponto turístico e um patrimônio da cidade, gerido pela população local. A pergunta que ecoa dessa experiência é se esse tipo de trabalho não seria possível em outros espaços.

A desvalorização das narrativas locais ocorre porque, dentro da lógica colonial ainda presente na universidade, estabelece-se uma diferença entre o que é produzido pelos pares detentores do saber hegemônico e o que é construído nas periferias. Enquanto o primeiro é legitimado como "conhecimento", o segundo é frequentemente rotulado como "saberes" — uma distinção que, na prática, reforça relações de poder e mantém a hierarquia entre quem fala e quem é silenciado. É essa mesma lógica que nos ensina a admirar a estética de uma cidade medieval europeia como algo belo e digno de preservação, ao passo que considera a estética das favelas feia, desorganizada e sem valor patrimonial.

Assim, na construção colonial epistemológica, o conhecimento advindo da Europa sempre foi considerado correto, científico, racional e superior, enquanto toda a produção advinda de outra origem geográfica foi configurada como inferior e não racional. A difusão mundial dessa ideia levou ao silenciamento e à invisibilização de outros conhecimentos que não fossem o europeu, principalmente das culturas do sul global, extremamente marginalizadas nesse processo (MAIA & FARIAS 2020: 578).

Uma possibilidade para mudar isso, deslocando o nosso olhar para observar o que é produzido por e a partir de nós mesmos, é propondo uma educação patrimonial popular, próxima das pessoas e dos locais onde elas constroem suas vidas e histórias. Esses espaços de afeto e memória produzem conhecimentos e devem ser reconhecidos. Essa forma de

educação pode ajudar a descentralizar o olhar, valorizando as narrativas tanto locais quanto ancestrais, permitindo que outras histórias e territórios sejam preservados.

Método de alfabetização de adultos de Paulo Freire

Antes de falar sobre o que é educação patrimonial popular, considera-se importante apresentar brevemente o método de alfabetização de adultos desenvolvido pelo educador Paulo Freire, já que é a partir dele que se estrutura a proposta que iremos apresentar no campo da educação patrimonial.

Criado no início dos anos 1960 e inspirado por autores como Karl Marx e Jean-Paul Sartre, o método de Paulo Freire propõe uma educação problematizadora, baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Esse modelo se contrapõe diretamente ao modelo tradicional no qual se forma grande parte dos estudantes. Enquanto no ensino tradicional os estudantes são tratados como recipientes passivos nos quais o professor "deposita" informações de forma acrítica — por isso Freire o chamou de “educação bancária” —, em seu método, a base está no saber prévio do educando, no diálogo, na articulação entre teoria e prática e na conscientização crítica.

A educação não pode ser aquela que deposita, que incentiva a memorização mecânica, a que treina (concepção bancária), porém aquela que ajuda homens e mulheres, sujeitos de sua história, a pensar criticamente, colocando-lhes desafios, dando espaço para mostrar suas curiosidades e suas indagações. Ao contrário da educação bancária, que não busca a conscientização de seus educandos, quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras, perpetuando, assim, sua relação vertical (BRIGHENTE & MESQUIDA 2026: 165).

Nesse modelo, a alfabetização não é apenas um meio para aprender a ler e escrever (um uso meramente instrumental do aprendizado), mas uma possibilidade para a conscientização e a transformação social, libertando as pessoas das opressões em vez de reproduzi-las. Por isso, o processo de alfabetização vai além da sua função técnica, ensinando também as pessoas a "ler" a realidade social, para que possam agir de forma coletiva e organizada com vistas à sua transformação.

A base fundamental desse percurso é o respeito aos modos de saber dos indivíduos, pois ninguém é uma tábula rasa, uma folha em branco. Todos carregam consigo histórias, experiências e conhecimentos que devem ser respeitados e valorizados. Esses saberes são o ponto de partida para o aprendizado, e a prática pedagógica deve incorporá-los.

O diálogo é o fundamento do aprendizado no método freiriano. É por meio dele que se identificam as necessidades e experiências dos educandos. No diálogo, todos são igualmente importantes — tanto o professor quanto os estudantes. O professor não é o detentor do saber, mas um facilitador, que aprende com os educandos tanto quanto eles aprendem com ele, construindo o conhecimento de maneira colaborativa.

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele (BRANDÃO 2004: 9).

Quando entendemos que a educação, no método de Freire, parte das experiências concretas dos educandos e provoca reflexões críticas que resultam em ações transformadoras, compreendemos a importância da dialética entre teoria e prática para a aplicação do método. A dialética mostra que a educação deve integrar reflexão e ação, algo que Freire chamou de práxis pedagógica. A práxis ocorre quando o indivíduo reflete sobre sua vida e conecta os saberes teóricos às situações reais do cotidiano.

Somente quando os oprimidos descobrem o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE 1987: 52).

Por fim, um dos princípios centrais do método freiriano é a conscientização crítica, que nos lembra que os problemas individuais têm raízes sociais, políticas e econômicas. Ao tomar consciência dessas causas, as pessoas se tornam capazes de agir para transformar sua realidade. A educação, nesse sentido, não se resume a ler e escrever, mas envolve compreender o mundo e agir para transformá-lo.

Para ilustrar como esse método será aplicado, apresentaremos de forma simplificada suas etapas: investigação do universo vocabular, seleção de palavras-geradoras, criação de situações-tema, codificação e decodificação e, por fim, conscientização crítica.

A primeira etapa é a investigação do universo vocabular. Nela, o educador, em diálogo com o grupo, identifica palavras e temas significativos para os educandos. Essas palavras não são apenas vocabulário: carregam histórias, valores e desafios que orientarão todo o processo educativo. Exemplos incluem: futebol, vestibular, trabalho, violência, entre outros.

O contacto inicial e direto que estabelecemos com a comunidade é durante a pesquisa do universo vocabular — etapa realizada no campo e que é a primeira do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos. Não é uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar (CARDOSO 1963: 72).

Em seguida, parte-se para a seleção das palavras-geradoras — aquelas que fazem parte do cotidiano do grupo, mas que também possuem uma carga simbólica e reflexiva relevante. Elas são escolhidas por sua frequência no dia a dia, por sua relevância social ou por seu impacto emocional. Exemplo: trabalho.

Além de sentenças e expressões colhemos as palavras mais usadas, sobretudo as mais carregadas de emoções. Algumas são regionais, outras locais, como: capiloadas, soturno, belota, cintilante, birita, camburão, pucá, mangueiro, braúna, serilho, etc. Esse primeiro contacto é de importância relevante, porque no grupo vamos colher o material, que será apenas organizado, para posteriormente ser-lhe devolvido como um dos veículos de sua educação, através de debates (CARDOSO 1963: 73).

A partir dessas palavras, desenvolvem-se as situações-tema, que servem como disparadoras de reflexão sobre a realidade. Elas são construídas para provocar perguntas e gerar debate. Por exemplo, se a palavra-geradora for "trabalho", a situação-tema pode ser a discussão sobre as condições de trabalho vivenciadas pelo grupo.

As falas, as conversas, as frases, entrevistas, discussões dentro ou fora do círculo, tudo está carregado dos temas da comunidade: seus assuntos, sua vida. A vida da família em casa, no quintal, na lavoura; as alegrias, a devoção e o trabalho ritual das festas “do santo do lugar”; a luta coletiva contra a ameaça da expulsão das terras de trabalho do lavrador; as questões dos grupos populares organizados — grupos de jovens, de mulheres, de igrejas, de trabalho político; as questões do relacionamento das pessoas com a natureza, as tradições da cultura e as mudanças de tudo; as relações da comunidade com as tramas do poder; o sentimento do mundo. Ora, estes temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, nobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, idéias. Reunidos para serem material de discussão em fases mais adiantadas do

trabalho do círculo, estes são os seus temas geradores (BRANDÃO 2004: 18-19).

A quarta etapa é a codificação e decodificação, no qual as palavras-geradoras se transformam em imagens ou narrativas que representam a realidade do grupo. Essas representações são utilizadas para estimular a problematização, permitindo que o grupo relacione essas imagens com suas próprias vivências. Essa etapa permite que as pessoas “leiam o mundo” antes de ler a palavra.

É o momento da decodificação, da “redução fenomenológica”, quando alfabetizados e alfabetizadores, como sujeitos cognoscentes, tomam distância de si mesmos e de sua realidade para, analisando-a, adquirir uma compreensão cada vez mais crítica, que os desafie a agir para transformar essa realidade (OLIVEIRA 2012: 519).

A etapa final é a da conscientização crítica, momento em que os educandos são levados a refletir sobre a realidade representada. O objetivo é transformar essa percepção e promover uma postura ativa de mudança. Ao refletir criticamente sobre sua realidade, o grupo é incentivado a construir propostas coletivas para transformá-la, fechando o ciclo entre aprendizado e ação.

Conectar o método de Paulo Freire à perspectiva decolonial é reconhecer que a alfabetização — entendida como processo de conscientização crítica — só é transformadora quando parte dos saberes prévios dos indivíduos e dos sentidos que emergem de suas experiências concretas. Da mesma forma, pensar uma educação patrimonial popular exige deslocar o olhar das teorias consolidadas e dos modelos hegemônicos de preservação para construir conhecimento a partir dos territórios, das memórias coletivas e das narrativas locais. Essa articulação entre método e território cria possibilidades potentes de superação das perspectivas coloniais ainda presentes nas instituições patrimoniais, permitindo a construção de uma epistemologia mais situada, crítica e afetiva. É a partir desse referencial que apresentamos a proposta de uma educação patrimonial popular enraizada nos conhecimentos e vivências das pessoas do território, colaborando de forma mais efetiva para o reconhecimento e a preservação de seus bens culturais.

A educação patrimonial popular

A educação patrimonial popular é um convite para repensar como a educação pode ser uma ponte entre o patrimônio e as pessoas que o vivem, uma proposta formativa muito próxima da pedagogia de Paulo Freire,

especialmente da Pedagogia do Oprimido, que se utiliza de palavras e imagens geradoras e problematização como estratégia de ensino.

Assim como para Paulo Freire, um método de alfabetização para adultos não poderia se fundamentar no aprendizado de letras isoladas, como "b com a, bá", já que o indivíduo não precisa apenas decodificar letras, mas também decodificar a realidade, entender o mundo em que vive, essa abordagem também não se fundamenta no repasse de conceitos já consolidados no campo do patrimônio para envolver a comunidade no reconhecimento e valorização dos bens culturais e sim o caminho inverso: entender os conceitos consolidados pela e na comunidade a fim de que a mesma reconheça, valorize e preserve seus bens culturais.

Por exemplo, se no método de Paulo Freire, ao aprender a palavra "trabalho", as pessoas não aprendem apenas a soletrar, mas refletem sobre o que o trabalho significa em suas vidas — quais são as condições de trabalho, porque trabalham de determinada forma, que outras formas de trabalho existem —, na educação patrimonial popular, ao se abordar uma festa tradicional local, não se trata de ensinar que aquela manifestação é um bem imaterial registrado pelo IPHAN ou classificado como patrimônio cultural. Trata-se, antes, de criar um espaço coletivo de escuta e reflexão em que os moradores possam dizer o que aquela festa representa para eles: suas memórias, os sentidos que ela carrega, os conhecimentos locais transmitidos, os conflitos que atravessa, os modos de organização envolvidos.

A partir daí, os conceitos de "patrimônio", "bem imaterial", "preservação", entre outros, podem ser mobilizados como ferramentas de ampliação de consciência, não como verdades externas impostas. A festa, nesse caso, não é patrimônio porque o campo técnico diz que é, mas porque a população local a reconhece como expressão significativa de sua cultura e história.

Outro exemplo é quando se afirma que uma determinada casa de taipa ou sobrado antigo de um território é "patrimônio". Ao invés de trazer informações com base na análise técnica de órgãos como o IPHAN, uma educação patrimonial popular procuraria promover um diálogo com os moradores sobre o que essas construções significam em suas vidas. A partir daí, ao reconhecer que aquela casa antiga foi construída com técnicas locais, utilizando materiais do território, adaptada ao clima, e que guarda lembranças da infância, das festas de família e das práticas do cotidiano, a própria comunidade pode redescobrir o valor desses espaços e se apropriar da ideia de que essa arquitetura merece ser preservada por ela.

Um terreiro, uma praça onde as crianças brincam, um beco com uma imagem religiosa — todos esses espaços podem ser reconhecidos como patrimônio pela própria comunidade. Em uma dinâmica de escuta ativa, emergem falas como: *"Ali foi onde minha avó rezava todo dia"*, *"É onde a gente faz o cortejo"*, ou ainda *"Sem aquele lugar, a festa não acontece"*.

Essas narrativas permitem problematizar o que se entende por “*lugar de memória*”, mesmo quando tais espaços não estão oficialmente tombados. Desse modo, amplia-se a noção de patrimônio como algo vivo, enraizado nos afetos, nos usos cotidianos e nas práticas de resistência da comunidade.

Parte-se do entendimento de que a população não está necessariamente interessada apenas em absorver os conceitos tradicionais ensinados na universidade, como “monumento”. Ainda que possam aprender o que caracteriza um tombamento em nível federal, estadual ou municipal, esses elementos, isoladamente, pouco impactam sua vida cotidiana. O que de fato importa é a compreensão desses conceitos em relação aos contextos locais. Por que a igreja foi tombada? Por que a outra não foi? Por que determinadas ruas não recebem infraestrutura? Quando os termos do campo do patrimônio são aplicados a realidades concretas e territoriais, as pessoas passam a compreender e valorizar os espaços que compõem suas próprias vivências.

Essa abordagem permite que as pessoas passem a enxergar valor onde antes não viam. O que é ordinário aos olhos de quem não vive naquele espaço pode se revelar excepcional para quem o habita. Esses lugares passam a ser reconhecidos como dignos de proteção e manutenção pelas pessoas do território, sem a necessidade de validação por uma instância oficial. A educação patrimonial popular promove essa aproximação, auxiliando as pessoas a lerem seus territórios e a cuidarem daquilo que consideram essencial para a preservação de sua história local.

Na perspectiva da educação patrimonial popular, o ensino sobre o patrimônio não se limita a uma função instrumental de transmissão de conceitos técnicos ou normativos. Na mesma direção do método freireano, essa construção vai além da simples assimilação de conteúdos: trata-se de uma alternativa para a conscientização crítica e para a transformação social. O objetivo não é apenas reconhecer bens culturais a partir de critérios oficiais, mas aprender a “ler” a realidade patrimonial do próprio território, compreendendo como ela se relaciona com as estruturas de opressão e exclusão. Ao fazer essa leitura coletiva e situada, as comunidades se fortalecem para agir de forma organizada, reivindicando direitos e construindo estratégias de preservação que façam sentido para suas vivências e histórias.

Assim como a alfabetização proposta por Paulo Freire não se limita ao aprendizado das letras, mas envolve a leitura crítica do mundo, a educação patrimonial popular pode ser compreendida como um processo de alfabetização para a visibilização e preservação dos bens culturais. Trata-se de aprender a “ler” os territórios, seus espaços, memórias e saberes, reconhecendo neles aquilo que merece ser cuidado, protegido e transmitido. Nesse sentido, educar patrimonialmente de forma popular é possibilitar que os sujeitos descubram, em suas próprias histórias e vivências, os sentidos e valores que dão significado ao patrimônio. É uma alfabetização que não

parte de um manual institucional, mas das narrativas locais, das experiências afetivas, dos usos cotidianos dos espaços — abrindo caminho para uma preservação mais enraizada, legítima e transformadora, capaz de superar o paradigma colonial que ainda estrutura as políticas patrimoniais no Brasil.

Construindo uma metodologia para uma educação patrimonial popular

Por fim, propõe-se uma aplicabilidade a tudo o que foi apresentado até aqui. Longe de ser uma receita ou uma cartilha, propõe-se um desenho metodológico de como o campo do patrimônio pode se apropriar da metodologia de Paulo Freire para propor uma educação patrimonial mais horizontalizada. Outras abordagens podem ser desenvolvidas a partir do que será apresentado e adequações fazem-se necessárias para que as diferentes realidades locais possam ser escutadas e acolhidas. Assim, divide-se a aplicação de uma educação patrimonial popular em três diferentes momentos: a investigação temática, a tematização e a problematização.

O primeiro momento é a investigação temática, onde população local e mediador buscam, no universo vocabular, o que as pessoas do território já entendem por patrimônio. Nessa etapa, também é importante fazer o levantamento dos locais e bens de maior valor simbólico para a comunidade e da relação que as pessoas possuem com esses locais e bens, além de mapear quem são as pessoas mais antigas do território, aquelas que mais conhecem a realidade local, além dos modos de vida na localidade. Esse momento possui as seguintes etapas:

1. Localização e recrutamento das pessoas do território para iniciar a formação em educação patrimonial;
2. Realização de entrevistas com as pessoas mais antigas do território e as que mais conhecem a realidade local;
3. Registro literal das palavras dos entrevistados a propósito de questões referentes ao patrimônio e às suas experiências de vida no local;
4. Criação do universo vocabular local sobre patrimônio, ou seja, uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade;
5. Extração das palavras geradoras do universo vocabular — unidade básica na organização das atividades de educação patrimonial e na futura orientação dos debates em torno do tema.

Essa fase de levantamento pode ser feita em um local de melhor acesso para a maioria das pessoas, como um centro comunitário, uma associação, uma escola, entre outras possibilidades, por meio de grupos focais. Trad (2009) nos ajuda a entender e definir os grupos focais dialogando com outros autores:

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços (TRAD 2009: 780).

Como forma de exemplificar a aplicabilidade do método, considera-se a realização de um processo de educação patrimonial popular no bairro do Pirambu, em Fortaleza, marcado por uma intensa história de lutas sociais, pescadores, ocupações populares e resistência cultural, baseado nessa metodologia.

A fase da investigação temática se daria por meio de visitas a escolas públicas, lideranças comunitárias e organizações culturais da região, como associações de moradores e grupos ligados à pesca artesanal. Posteriormente, seriam realizadas conversas informais e entrevistas com moradores mais antigos.

Para fins ilustrativos, consideremos que, dentre os entrevistados, tivemos Seu Raimundo, pescador aposentado, e Dona Lídia, parteira tradicional do território. Essas entrevistas revelariam memórias relacionadas ao mar, à praia dos pobres, às rezas de Santa Luzia, aos mutirões de construção, à luta por moradia, aos grupos culturais, e às mudanças causadas por obras na orla e ações de especulação imobiliária.

A partir disso, poder-se-ia construir um universo vocabular local, contendo palavras como: jangada, marisqueira, barraco de taipa, mar, tradição oral, quilombo urbano, resistência, mutirão, festa de padroeira, muro de contenção, memória. Desse universo vocabular, seriam selecionadas palavras geradoras com forte poder de mobilização e debate, tais como: mar, resistência, mutirão, quilombo urbano. O que marcaria o fim do primeiro momento do método.

Depois, seguimos para o momento de tematização, onde é definido um "tema gerador" conectado à realidade das pessoas do território. Do tema gerador deverão sair as palavras geradoras. Cada palavra geradora deverá ter sua ilustração que, por sua vez, deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia), sempre ligada ao tema do patrimônio, tem como objetivo a "codificação", ou seja, a representação de um aspecto da realidade. É nesse momento que os mediadores fazem associação das palavras, locais e bens levantados na etapa anterior com alguma situação cotidiana, conhecida por todos. A seleção das palavras geradoras deve obedecer a três critérios básicos:

1. Devem necessariamente estar inseridas no contexto social das pessoas do território;
2. Devem abrigar uma pluralidade de engajamento, ou seja, estar ligadas a muitas formas de se envolver com a comunidade, dependendo de quem as usa, onde, como e por quê;
3. Devem ser selecionadas de maneira a ajudar na compreensão de conceitos já consolidados no campo do patrimônio, mas de difícil compreensão dos moradores.

Por meio da tematização, o mediador da educação patrimonial pode aproximar as pessoas do território da aprendizagem e despertar seu interesse. O mediador poderá ainda elaborar fichas-roteiro que auxiliem nos debates com a comunidade na etapa seguinte. Essas fichas são subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

Voltando ao Pirambu, supõe-se que a palavra "resistência" foi escolhida como tema gerador inicial. Uma imagem/fotografia poderia ser selecionada como imagem codificadora — por exemplo, uma foto contendo a fachada de uma das casas pintada com os dizeres “*Aqui é Pirambu. Aqui tem história*”, ao lado de crianças brincando e uma mulher lavando roupa no tanque.

Essa imagem seria apresentada em um grupo focal realizado em uma praça, associação ou escola de fácil acesso dos moradores. A conversa poderia começar com a pergunta: “*O que essa imagem diz sobre nossa história?*”

As falas que poderiam surgir dessa pergunta estariam provavelmente relacionadas à resistência na luta por moradia, à memória dos mutirões, à presença de grupos de jovens, à força das mulheres da comunidade e à relação profunda com o mar — como sustento, lazer e símbolo de identidade. Daí, fichas-roteiro poderiam ser feitas para auxiliar os mediadores com perguntas disparadoras como:

- Que histórias de resistência você viveu ou ouviu aqui no Pirambu?
- O que é patrimônio para você?
- Como nossas memórias podem virar ação?

Por fim, temos a etapa de problematização, onde serão abordados os problemas e incoerências da realidade em que as pessoas do território estão inseridas, de modo a ajudar a superar uma visão inicial que muitas vezes pode ser ingênua ou estar muito sedimentada em ideias pré-concebidas. Deve-se pensar em situações-problema, situações desafiadoras que devem ser resolvidas pela comunidade. A dinâmica que envolve essa etapa deve ser pensada de acordo com cada território, não sendo, então,

um método fechado, com padrões pré-definidos. O importante aqui é saber que o mediador deve ajudar, mas não resolver os problemas. A ideia é incentivar o pensamento crítico da população local, mostrando que ela tem o poder de agir em seu território de forma efetiva.

Voltando ao caso do Pirambu, nessa etapa poderiam surgir situações concretas, tais como: o avanço da especulação imobiliária na orla, o risco de apagamento das memórias coletivas e a falta de reconhecimento de práticas e saberes locais como parte do patrimônio da cidade. A comunidade, então, poderia ser provocada a refletir:

- Quem decide o que é patrimônio?
- Por que certos lugares são valorizados e outros esquecidos?
- Como podemos proteger nossa história e fortalecer nossa presença?

Como resultado, poderiam surgir propostas como a criação de um mapa afetivo do Pirambu; a reedição de um antigo jornal comunitário; e uma exposição de fotografias e objetos de moradores antigos. Os mediadores apoiariam, mas quem construiria as decisões seriam os próprios moradores — demonstrando que o território tem voz, memória e poder de ação.

Considerações finais

Quando falamos de decolonialidade, ainda há muita resistência. Um dos primeiros desafios é a falta de *letramento* — e não só *letramento racial*, mas epistemológico, político, curricular. A formação em arquitetura ainda está presa a um modelo colonial que silencia saberes, apaga territórios, hierarquiza culturas. Falta preparo, falta interesse, falta escuta.

O segundo desafio é a falta de recursos. Porque para formar uma população letrada, é preciso investimento. É preciso formar quem forma. É preciso apoiar quem já está fazendo, quem está multiplicando. E formar gente custa. Custa tempo, custa dinheiro, custa vontade política.

O terceiro desafio é o pacto da branquitude. Ele está presente na estrutura, no silêncio, na recusa, na burocracia. Está nas desculpas técnicas que mascaram despreparo e falta de interesse. Está na escolha do que se ensina, do que se valida, do que se considera “conhecimento”. E romper esse pacto não é algo que se faz sozinho. É um esforço coletivo; é um enfrentamento.

A obsessão por uma certa “pureza” dos currículos também nos distancia da vida real. Tentam nos convencer de que se aproximar dos modelos europeus é sinônimo de qualidade. A hipótese aqui apresentada é justamente o contrário: no Brasil, nada é puro — e essa é a nossa maior riqueza. Agregamos expressões e conhecimentos oriundos das nossas regionalidades, dos nossos materiais, dos nossos modos de viver e construir.

Nossas cidades se desenvolveram de forma diversa, e essa diversidade deveria ser valorizada, não descartada. O Brasil nunca foi puro. E é justamente por isso que é tão potente.

A tentativa de parecer com o que é aceito lá fora é por vezes uma estratégia de sobrevivência. Se não nos alinhamos com o que esperam de nós, não somos nem vistos, nem reconhecidos, nem protegidos. E quanto mais nos aproximamos do que é local, do que fala das nossas experiências, menos somos escutados. Parece contraditório, mas é exatamente assim que funciona esse sistema.

Tudo isso passa pela formação. O currículo é um lugar de disputa. Ele define o que importa e o que deve ser esquecido. E, se não mudamos a base, seguimos ouvindo as mesmas frases: “*Isso não tem referencial*”, “*Não sei orientar esse tema*”, “*Não tenho repertório*”. E, por trás dessas frases, está o pacto, tacitamente. Porque quem quer, aprende. Quem quer, escuta. Quem quer, se abre. Mas há quem prefira manter tudo como está — e cria mecanismos para que essas discussões sequer sejam propostas.

Nesse contexto, a educação patrimonial popular emerge como um percurso possível e necessário. A partir dos saberes prévios, das vivências cotidianas e das narrativas locais, essa proposta oferece uma alternativa ao modelo colonial ainda presente nas instituições. Ela convida as comunidades a lerem seus próprios territórios, reconhecerem o valor dos seus bens culturais, e participarem ativamente dos processos de preservação. Mais do que ensinar o que é patrimônio segundo manuais e leis, trata-se de construir uma nova epistemologia — viva, situada e dialógica — que responda, de fato, às demandas dos territórios.

Resistir é importante, mas não basta. Busca-se existir com dignidade, ocupar espaços com legitimidade, ter nossas construções simbólicas reconhecidas e nossas histórias contadas por nós mesmos. Para isso, a educação — sobretudo uma educação patrimonial popular, crítica e enraizada — é um instrumento poderoso. Essa é uma construção coletiva.

E, nessa construção, todas e todos são importantes — instituições, moradores, gestores públicos, profissionais da arquitetura e do urbanismo. Espera-se que, coletivamente, outras possibilidades possam ser criadas e construir novos discursos no campo do patrimônio, do ensino e da prática arquitetônica. Porque o futuro que queremos só será possível se formos capazes de repensar radicalmente o presente.

A decolonização não é um luxo, é uma necessidade. Não há como transformar uma sociedade se não questionarmos as estruturas que a constituem, como nos ensina Paulo Freire a educação é:

... um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE 1992: 127).

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi (2009). *O perigo da única história*. São Paulo, Companhia das Letras.
- BENTO, Cida (2022). *O pacto da branquitude*. São Paulo, Companhia das Letras.
- BOURDIEU, Pierre (2002). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2004). *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan & MESQUIDA, Peri (2016). “Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora”. *Pro-Posições*. Campinas, v. 27, n. 1: 155–177.
- CARDOSO, Aurenice (1963). “Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire”, *Estudos Universitários*. Recife, v. 4, n. 4: 71–80.
- FAVARETTO, Felipe (2024). “Lei de terras de 1850: uma abordagem decolonial”. *Revista Galo*. São Paulo, n. 10: 77–86.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
_____. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (1995). *Raízes do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras.
- MAIA, F. J. F. & FARIAS, M. H. V. de (2020). “Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América”. *Interações*. Campo Grande, v. 21, n. 3: 577–596.
- MAIA, Bruna Soraia Ribeiro & MELO, Vico Denis Sousa de (2020). “A colonialidade do poder e suas subjetividades”. *Teoria e Cultura*. Juiz de Fora, v. 15, n. 2: 231–242.
- OLIVEIRA, Edna Castro de (2012). “Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo”. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 18, n. 37: 505–527.

SANTOS, Antônio Bispo dos (2021). “Entrevista”. *Revista Cult.* São Paulo.
_____. (2023). *A terra dá, a terra quer.* São Paulo, Ubu Editora; PISEAGRAMA.

SOUZA, Neusa Santos (2021). *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.* Rio de Janeiro, Zahar.

TRAD, Leny A. B. (2009). “Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde”. *Physis: Revista de Saúde Coletiva.* Rio de Janeiro, v. 19, n. 3: 777–796.

Sobre a autora

Cláudia Sales de Alcântara é Arquiteta e Urbanista com experiência em docência, pesquisa e gestão. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua nos campos da Arquitetura e Urbanismo, Ensino e Design. Coordenadora de formação no *Kuya* - Centro de Design do Ceará, onde desenvolve projetos inovadores em design e docente do curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Christus (UNICHRISTUS). Pesquisadora com publicações sobre a formação de arquitetos-professores, ensino de arquitetura, design decolonial e políticas afirmativas. Foi membro ativa de comissões voltadas para políticas afirmativas e ensino no Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU/BR). Interesses atuais incluem decolonização, letramento racial e a interseção entre educação, cultura e arquitetura.