

**PATRIMÔNIO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO:  
PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO**

**HERITAGE AS AN INSTRUMENT OF FORMATION: DECOLONIAL  
PERSPECTIVES IN EDUCATION**

**PATRIMONIO COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN:  
PERSPECTIVAS DECOLONIALES EN LA EDUCACIÓN**

---

Janiel de Souza Paraguai

Mestrando em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Cora Coralina. Professor da Universidade de Rio Verde. E-mail: [jszparaguai@gmail.com](mailto:jszparaguai@gmail.com)

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi63.78230>

*Recebido em 02/08/2025*

*Aceito em 10/12/2025*

### Resumo

Este estudo propõe um conjunto de reflexões fundamentadas no diálogo entre a História da Arte, o Patrimônio Cultural Arqueológico e as perspectivas da decolonialidade no campo educacional. A partir da análise crítica dos principais materiais didáticos e obras de referência adotados em instituições de ensino superior, observa-se uma recorrente centralidade de matrizes culturais e artísticas europeias, frequentemente apresentadas como cânone universal, em detrimento de referências latino-americanas, indígenas e locais. Tal assimetria evidencia a permanência de lógicas coloniais na produção e na circulação do conhecimento visual, especialmente no ensino da arte e da cultura visual. Diante desse cenário, a proposta do estudo consiste em aprofundar a crítica ao colonialismo epistemológico presente na educação, ao mesmo tempo em que busca indicar caminhos teórico-metodológicos para a construção de uma educação em cultura visual mais plural, que reconheça e valorize identidades, memórias e patrimônios culturais locais em diálogo horizontal com outras manifestações visuais do mundo. Metodologicamente, o trabalho se ancora na análise de um patrimônio cultural arqueológico situado no estado de Goiás, compreendido como referência cultural local, tomando como estudo de caso as visualidades associadas à chamada arte primitiva presentes no sítio arqueológico da Pousada das Araras, localizado no município de Serranópolis, Goiás.

**Palavras-chave:** História da Arte; Patrimônio Cultural; Arte Pré-colonial.

---

### Abstract

This study presents a set of reflections grounded in a dialogue between Art History, Archaeological Cultural Heritage, and decolonial perspectives in the field of education. Through a critical analysis of the main teaching materials and reference books adopted in higher education institutions, it is possible to identify a persistent predominance of European artistic and cultural references, often treated as universal canons, to the detriment of Latin American, Indigenous, and local cultural expressions. This imbalance reveals the continuity of colonial logics in the production and circulation of visual knowledge, particularly within art education and visual culture studies. In response to this context, the study aims to deepen the critique of epistemological colonialism in education while simultaneously proposing theoretical and methodological pathways for the development of a more plural visual culture education. Such an approach seeks to value local identities, memories, and cultural heritages in a horizontal dialogue with other visual manifestations worldwide. Methodologically, the research is based on the analysis of an archaeological cultural heritage site located in the state of Goiás, understood as a local cultural reference. The case study focuses on visualities associated with so-called primitive art found at the Pousada das Araras archaeological site, situated in the municipality of Serranópolis, Goiás, Brazil.

**Keywords:** History of Art; Cultural Heritage; Pre-colonial Art.

---

### Resumen

Este estudio presenta un conjunto de reflexiones fundamentadas en el diálogo entre la Historia del Arte, el Patrimonio Cultural Arqueológico y las perspectivas decoloniales en el ámbito educativo. A partir de un análisis crítico de los principales materiales didácticos y libros de referencia utilizados en instituciones de educación superior, se constata una marcada predominancia de referencias culturales y artísticas europeas, frecuentemente asumidas como cánones universales, en detrimento de expresiones culturales latinoamericanas, indígenas y locales. Esta asimetría pone en evidencia la persistencia de lógicas coloniales en la producción y circulación del conocimiento visual, especialmente en la enseñanza del arte y la cultura visual. Frente a este escenario, la propuesta del estudio consiste en profundizar la crítica al colonialismo epistemológico presente en la educación, al mismo tiempo que se plantean caminos teóricos y metodológicos para el desarrollo de una educación en cultura visual más plural. Dicha perspectiva busca valorar las identidades, memorias y patrimonios culturales locales en un diálogo horizontal con otras manifestaciones visuales a nivel global. Metodológicamente, la investigación se apoya en el análisis de un patrimonio cultural arqueológico localizado en el estado de Goiás, entendido como una referencia cultural local, tomando como estudio de caso las visualidades asociadas al llamado arte primitivo presentes en el sitio arqueológico de la Pousada das Araras, en el municipio de Serranópolis, Goiás, Brasil.

**Palabras clave:** Historia del Arte, Patrimonio Cultural, Arte Precolonial.

---

### Introdução

O processo de desenvolvimento deste estudo nasce da vivência docente na disciplina de História da Arte em cursos de graduação. Essa experiência trouxe a lume algumas das lacunas

que estão presentes na estrutura curricular dessa temática, principalmente a carência de materiais didáticos destinados ao ensino da Arte Latino-Americana, Brasileira, e também não menos legítimo – a Arte Goiana.

Artistas visuais, artesãos, designers e arquitetos são profissionais que se especializam em trabalhar com campos que exigem criatividade e articulação de repertórios visuais. Eles desenvolvem seus processos de trabalho a partir da associação de ideias, tendo como elemento central a pesquisa em torno das referências visuais coletadas e decodificadas ao longo de suas vidas. Grande parte desse processo ocorre durante os anos de formação. Sendo assim, discutir a formação é imperativo para se entender qual é o tipo de viés que será utilizado pelo profissional em seu processo de formação. O que conduz à seguinte questão: o currículo e as demais políticas educacionais favorecem a pluralidade e respeitam as diferentes manifestações de identidades locais?

Quando esse processo se baseia exclusivamente em elementos de culturas estrangeiras, pode até resultar em uma criação original, mas esta surgirá desprovida de identidade regional. A globalização e a indústria cultural têm contribuído para a erosão das identidades locais, resultando em uma dominância cultural que frequentemente se manifesta por intermédio de um viés eurocêntrico ou estadunidense. Essa influência podemos entender como uma hegemonia.

Parte da literatura política designa com o termo Hegemonia — decalque latino da palavra grega egemonia, que significa "direção suprema", usada para indicar o poder absoluto conferido aos chefes dos exércitos, chamados precisamente egemónes, isto é, condutores, guias — a supremacia de um Estado-nação ou de uma comunidade político-territorial dentro de um sistema. A potência hegemônica exerce sobre as demais uma preeminência não só militar, como também frequentemente econômica e cultural, inspirando-lhes e condicionando-lhes as opções, tanto por força do seu prestígio como em virtude do seu elevado potencial de intimidação e coerção; chega mesmo a ponto de constituir um modelo para as comunidades sob a sua Hegemonia (BOBBIO *et al.*, 2010, p. 489).

Se existe uma hegemonia, e esta foi institucionalizada nas políticas educacionais brasileiras por meio da legitimidade da grade curricular, faz-se necessário buscar alternativas para solucionar a persistência desse problema. Um conceito que pode oferecer uma proposta alternativa é o de alteridade. Esta pode ser entendida como diferença cultural, constitui uma inovação moderna que possibilita um conhecimento positivo e empírico do outro. No passado, os diversos pressupostos sobre o outro o definiam como um objeto a ser conquistado. No entanto, a antropologia moderna incorpora os hábitos e costumes do outro na mesma escala do homem ocidental. Nesse processo, o pensamento transforma o que antes era considerado

selvagem em primitivo e reconhece a capacidade de produção de bens materiais, assim como a existência de relações sociais cada vez mais complexas, como etapas de desenvolvimento. (POZZER, 2018, p. 4).

O conceito é um empréstimo da antropologia e dos estudos culturais e auxilia na compreensão de formas mais equânimes e plurais de tratamento da diversidade cultural. A prática da alteridade pressupõe a inclusão plena de todas as manifestações culturais dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Acredito que a primeira forma de fazer uma análise dos bens culturais é reconhecer que são produto da cultura, portanto instrumento mediador das relações humanas e produto do trabalho humano. Pensar a existência dos bens culturais a partir do conceito de trabalho na perspectiva do materialismo histórico pode ser um caminho para abandonar de vez qualquer neutralidade de sua existência. Nesta abordagem os bens culturais e suas narrativas possuem interesses econômicos, políticos, sociais e de classe, assim como com outras produções culturais possuem escolhas a favor e contra no âmbito das classes sociais (VIANA, 2021, p. 1).

Contudo, é necessário reconhecer que diversas manifestações culturais locais não recebem o mesmo espaço e protagonismo nas instituições educacionais. Para o melhor entendimento acerca dos bens patrimoniais com valor artístico, faz-se necessário conceituar o termo Patrimônio.

Para problematizar os bens culturais é importante perguntar: o que é o patrimônio? O conceito de patrimônio é polissêmico e plural, o mesmo é abordado de diferentes maneiras, dependendo do autor e do momento histórico. A questão a ser observada é sua importância e função social bem como seus efeitos na sociedade. O que podemos observar é que o conceito de patrimônio pode ser muitas vezes associado a ideia de propriedade privada, poder e prestígio, que ao longo da história reflete a sociedade (VIANA, 2021, p. 3).

Em um mundo caracterizado pela globalização e homogeneização cultural, onde a indústria cultural impõe padrões e dilui identidades, a educação emerge como uma ferramenta crucial para o empoderamento individual e coletivo. Com base em um ensino contextualizado, que valoriza a realidade e as referências locais, este estudo busca traçar um caminho para a autonomia e autodeterminação dos indivíduos e comunidades.

Os sujeitos produtores de sentidos são vários, diferenciados e deveriam ser confrontados em fóruns de discussão. Nas ações de proteção e salvaguarda, os sujeitos a que nos referimos são aqueles cujas relações estabelecidas com os bens culturais os tornam constituintes e constituídos por tais bens, numa

dialética construção de identidades por meio de elos comuns ao grupo. Por haver uma concorrência para a atribuição de valores por grupos que se diferenciam por interesses diversos, as políticas públicas de patrimônio precisam, portanto, explicitar quem são os sujeitos que estão sendo privilegiados, para que não se tornem políticas “lobistas” (CHUVA, 2012, p. 163).

Para o desenvolvimento deste estudo, foram formuladas as seguintes questões problematizadoras: A formação em história da arte promove a emancipação do estudante para uma produção autoral ou, ao contrário, consolida o poder colonial eurocêntrico? A educação patrimonial<sup>1</sup> contribui para a consolidação de uma identidade local? Existe uma obediência irrefletida, ou mesmo inconsciente, a padrões estéticos eurocêntricos na América Latina? O conteúdo curricular em história da arte contribui para a autonomia ou para a servidão cultural (mesmo que isso aconteça de forma não intencional)? Esta proposta de estudo pretende abordar esses questionamentos orientadores.

Este estudo está estruturado em seis seções temáticas. A introdução apresenta a motivação do estudo e as lacunas na estrutura curricular. A segunda seção discute a formação e identidade dos profissionais de arte, enquanto a terceira aborda a hegemonia cultural e o conceito de alteridade. A quarta seção analisa os bens culturais e o conceito de patrimônio, seguida pela quinta seção que apresenta as questões problematizadoras que orientam o estudo. Finalmente, a sexta seção foca no uso do patrimônio arqueológico como instrumento de formação para o aprendizado da arte pré-colonial, adotando uma abordagem decolonial.

### **A problemática da formação e produção de identidades**

Diversos fatores podem fazer com que certas imagens se tornem mais conhecidas e marcantes no imaginário popular do que outras. A história da arte, como campo do conhecimento, também segue essa tendência. Ao estudar um tema fundamental como a ‘arte rupestre’, encontramos uma abundância de informações e pesquisas realizadas principalmente na Europa. Isso ocorre devido à tradição e às instituições mais estruturadas para pesquisa, controle e documentação de patrimônio. Muitos desses registros são objetos de estudo e reflexão em diversos campos que se intersectam com a história da arte. Imagens de valor patrimonial inegável, como as de Lascaux no sudoeste da França, na região da Dordonha, ou

---

<sup>1</sup> A Educação Patrimonial constitui-se de processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, promovendo sua compreensão sócio-histórica através da construção coletiva e democrática do conhecimento. Fundamenta-se no diálogo permanente entre agentes culturais e sociais e na participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, reconhecendo a diversidade cultural como elemento central para o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio, sempre priorizando o protagonismo local nos processos de significação e apropriação dos bens culturais.

Altamira em Santillana del Mar, na região da Cantábria, ao norte da Espanha, estão entre as mais difundidas.

O principal motivador deste estudo foi o desejo de utilizar o patrimônio cultural como instrumento de formação. Apesar da abundância de referências que temos, foi escolhido como porção das manifestações de valor artístico os vestígios deixados por populações humanas que habitavam o território do cerrado brasileiro, especialmente na região do Planalto Central, com ênfase no estado de Goiás.

A concepção de educação que se apresenta nesse estudo tem uma perspectiva decolonial. Autores como Quijano (2005; 2011) defendem que ainda existem resquícios de uma influência colonial em curso, que atuam profundamente no tecido social. Outros autores, como Merlin (2017), mencionam a colonização da subjetividade, afetando especialmente países com histórico de colonização em sua formação.

A autora Chuva (2020) aborda a importância de adotar uma perspectiva decolonial ao analisar o patrimônio cultural. Ela questiona as práticas de patrimonialização e seus efeitos sobre a realidade, destacando a necessidade de estratégias transformadoras e decoloniais para lidar com o patrimônio cultural. A autora ainda pontua sobre como a visão dominante pode ser limitada e propõe uma abordagem mais inclusiva e crítica.

Tolentino (2018) destaca a importância de reconhecer e valorizar diferentes formas de conhecimento, especialmente no contexto das relações coloniais e pós-coloniais, promovendo a horizontalidade entre os diferentes saberes. Outro ponto importante que coaduna com essa linha de pensamento é como um processo político e social fundamentado na decolonialidade pode ser adotado nos processos de patrimonialização e nas práticas educativas a eles atreladas. Tolentino (2018) defende a Educação Patrimonial decolonial como um projeto político e social.

A ideia proposta por Santos (2007) em seu conceito de Epistemologias do Sul visa fomentar a reflexão sobre a participação dos conhecimentos gerados por culturas não dominantes ou que foram influenciadas por um histórico de colonização e dominação. A perspectiva decolonial neste estudo cultural busca problematizar o nível de exposição e o tratamento dos dados referentes às identidades locais e suas produções. Além disso, visa devolver a diversos patrimônios culturais localizados em Goiás um lugar de relevância no campo das identidades culturais e das instituições comprometidas com a formação em cultura visual. Assim, procura inserir povos que legaram obras significativas, mas que não receberam o mesmo tratamento historiográfico que outros agentes da nossa história.

## Notandum, ano XXVIII, 2025 CEMOOrOC-Feusp / GTSEAM

Identities culturais vêm de algum lugar, têm histórias. Mas, como tudo que é histórico, elas passam por transformações constantes. Longe de estarem eternamente fixas em um passado essencializado, elas estão sujeitas ao 'jogo' contínuo da história, cultura e poder (HALL, 1996, p. 225).

A perspectiva decolonial nos estudos culturais não busca censurar ou controlar as expressões artísticas das culturas eurocêntricas ou norte-americanas. Em vez disso, visa questionar o tratamento dado às identidades e produções culturais locais, conforme discutido por Santos (2007) sobre a ecologia de saberes. Muitas culturas dominantes perpetuam sua influência por via da manutenção seletiva da memória e do esquecimento de seu próprio patrimônio. “A pedagogia decolonial envolve uma reflexão crítica sobre a colonialidade do poder, do conhecimento e do ser, buscando dismantelar as estruturas e legados duradouros do colonialismo na educação” (WALSH, 2018, p 172.)

Profissionais que trabalham com criatividade e repertório visual baseiam seus processos em uma variedade de referências, muitas vezes desenvolvidas durante seus anos de formação. Quando essas referências são exclusivamente estrangeiras, as criações resultantes podem ser originais, mas carecem de identidade regional, contribuindo para a homogeneização cultural e a dominância de expressões estrangeiras no cenário cultural.

Identities nunca são unificadas e, nos tempos modernos tardios, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; nunca singulares, mas multiplamente construídas através de diferentes discursos, práticas e posições, muitas vezes interseccionando e antagonistas. (HALL, 1996, p. 225).

Essa fragmentação identitária descrita por Hall aponta para a necessidade de repensar os processos educacionais que sustentam a formação em artes e design. Se as identidades são construídas através de múltiplos discursos e práticas, torna-se fundamental questionar quais referências visuais e culturais têm sido privilegiadas nos currículos acadêmicos e quais têm sido sistematicamente excluídas ou subalternizadas. Nesse contexto, as pedagogias decoloniais emergem não como mera revisão bibliográfica ou inclusão pontual de conteúdos, mas como práticas insurgentes que desafiam as estruturas coloniais ainda presentes na educação. Trata-se de reconhecer que a construção de repertórios visuais mais plurais demanda não apenas a incorporação de novas referências, mas uma transformação profunda nas epistemologias que orientam o ensino de artes e cultura visual.

As pedagogias decoloniais, assim, não remetem à leitura de um panteão de autores; tampouco se proclamam como novo campo de estudo ou paradigma



crítico. Elas se constroem de diferentes formas dentro das próprias lutas, como uma necessidade para criticamente apoiar e entender o que se enfrenta, contra o que se deve resistir, levantar e agir, com que visões e horizontes distintos, e com que práticas e insurgências propositivas de intervenção, construção, criação e libertação. (WALSH, 2013, p 63-64).

Por mais que a construção das identidades seja complexa e fragmentadas, há diversos registro de expressões de fazer tangível e intangível com valor artístico, e que merecem seu lugar de representação no imaginário social. Assim, garantir a continuidade mediante a educação, é um compromisso de reparação com as injustiças oriundas das consequências coloniais. Faz-se necessário buscar processos formativos que sejam mais plurais e que contemplem a riqueza cultural latino-americana e brasileira.

### **O patrimônio arqueológico como instrumento de formação para o aprendizado da arte pré-colonial**

A proposição de utilizar o patrimônio arqueológico como instrumento pedagógico para o ensino de arte pré-colonial exige, primeiramente, compreender as bases conceituais que fundamentam a noção de patrimônio cultural. Longe de ser um conceito neutro ou universal, a ideia de patrimônio carrega disputas históricas, relações de poder e processos de seleção que determinam o que merece ser preservado e valorizado. Antes de avançar para a aplicação pedagógica específica dos sítios arqueológicos goianos, faz-se necessário problematizar o próprio conceito de patrimônio e sua função social.

A partir dessa compreensão ampliada, torna-se necessário avançar para uma reflexão crítica sobre os critérios que orientam a seleção, a legitimação e a institucionalização dos bens considerados patrimoniais. Se, por um lado, o patrimônio abrange um universo amplo e diverso de elementos materiais, imateriais e naturais, por outro, sua formalização em políticas e discursos oficiais revela processos de escolha que não são neutros, mas condicionados por concepções hegemônicas de história, arte e identidade. Essa dinâmica evidencia tensões entre visibilização e silenciamento, inclusão e exclusão, fundamentais para compreender o papel do patrimônio arqueológico no ensino da arte e na valorização de referências culturais pré-coloniais.

Os bens que compõem o patrimônio cultural de uma sociedade são incommensuráveis. Incluem os elementos pertencentes à natureza e ao meio ambiente, assim como aqueles referentes ao conhecimento, como as técnicas, o saber e o saber fazer e aos objetos, aos artefatos e às construções feitas a partir do meio ambiente e do saber fazer. No entanto, o patrimônio



## Notandum, ano XXVIII, 2025 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

“oficial” reúne poucos e escolhidos bens eleitos como preserváveis à posteridade. Isso quer dizer que a determinação de concepções como “nação”, “história”, “arte”, “arquitetura”, “paisagem”, “afeição”, dentre outras, é que define o que será considerado patrimônio e preservado e o que poderá ser relegado ao esquecimento (POZZER, 2018, p. 5).

Este estudo tem parte do patrimônio arqueológico pré-colonial no território goiano, adotando uma abordagem decolonial nas práticas de ensino de história da arte. O foco principal é utilizar o patrimônio cultural como um instrumento pedagógico para apropriação e ampliação de repertórios em cultura visual, com base em referências locais. Dessa forma, a proposta é de uma Educação com o Patrimônio, concentrando-se nos sítios arqueológicos localizados Pousada das Araras, uma reserva natural. Para concretizar essa proposta, foram escolhidos dois sítios arqueológicos, denominados GO-JA 3 (Gruta das Araras) e GO-JA 4 (Gruta do Paredão), que possuem registros de pinturas e gravuras rupestres do período pré-colonial, situados na cidade de Serranópolis, na região sudoeste do estado. Esses locais foram selecionados por serem os registros de expressão visual e artística mais antigos encontrados até o momento em Goiás.

As populações humanas que viveram no território brasileiro antes do período colonial produziram uma variedade de grafismos e artefatos, deixando indícios de uma rica expressão visual que podem ser encontrados em diversas regiões do país. Segundo dados do IPHAN (2023), há 3.648 sítios registrados com manifestações de presença humana, arte rupestre e oficinas líticas no Brasil.

Figura 1: Paineis 6, Gruta das Araras, Serranópolis-GO



Fonte: arquivo pessoal

Na Figura 1, é possível visualizar uma diversidade de pinturas e gravuras rupestres sobrepostas, com datação estimada em 11.000 AP. Os estudiosos do tema Ortega e Lemes (2012) interpretam essas sobreposições de imagens como uma expressão de uma longa linha histórica de ocupação do local, estimando que pelo menos 550 gerações de ocupantes contribuíram para essas representações. Em Goiás, um recorte do Planalto Central que servirá como limite geográfico para este estudo, existem 1.586 sítios, sendo que a maior concentração de grafismos está em Serranópolis, um município do sul do estado. É importante destacar que, de acordo com dados do IPHAN (2023), há registros de patrimônio arqueológico nos municípios de Baliza, Caiapônia, Itajá, Palestina de Goiás, Porangatu, Quirinópolis e Santa Helena de Goiás.

Sabemos desde Halbwachs (1976) a importância da organização social do espaço e dos lugares de memória para a Construção e a dinâmica de identidades individuais e sociais. A destruição de referências, monumentos, casas, prédios, ruas, cinemas, igrejas, entre outros, tem consequências nos mapas emocionais e cognitivos dos habitantes de diferentes tipos de localidades (ver Lins de Barros 1999). (VELHO, 2006, p.244-245).

Embora a academia brasileira tenha avançado significativamente em pesquisas históricas, arqueológicas, artísticas e documentais, grande parte do nosso patrimônio permanece

desconhecida por um público amplo, mesmo entre aqueles que habitam os territórios e arredores dos referidos sítios. Nesta perspectiva, compreende-se que há uma influência persistente de referências visuais eurocêntricas, contrastando com a desvalorização e desconhecimento da cultura visual produzida e legada pelos habitantes do Brasil pré-colonial. As causas disso podem ser variadas, incluindo a falta de iniciativas de educação patrimonial que promovam a memória e a integração dessas referências nos currículos educacionais, bem como ações culturais que permitam que pessoas de outras regiões do estado e do Brasil conheçam o patrimônio cultural comum.

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003, Art. 2.2).

Neste estudo, os sítios arqueológicos da Pousada das Araras, localizados na Reserva Particular de Patrimônio Natural (RPPN), serão explorados sob a ótica da educação patrimonial. A terminologia utilizada segue a Carta Arqueológica do Estado de Goiás (1972, rev. 2009), identificando os sítios como GO-JA 3 (Gruta das Araras) e GO-JA 4 (Gruta do Paredão). As pesquisas, iniciadas em 1972 pelo Projeto Paranaíba do Programa Arqueológico de Goiás, revelaram pinturas e gravuras que comprovam a ocupação humana pré-colonial na região.



**Figura 2: Painel 3, Gruta das Araras, Serranópolis-GO**



Fonte: arquivo pessoal.

Conforme se observa na Figura 2, uma pequena porção da multiplicidade de pinturas registradas na Gruta das Araras situada na cidade de Serranópolis revela uma diversidade de formas e a sobreposição das mesmas. Isso sugere a predominância de um estilo geométrico em detrimento de outros, o que pode ser um marcador cultural e até mesmo geracional, considerando que provavelmente foram produzidas por diferentes gerações ao longo de uma extensa trajetória de ocupação na localidade.

Serranópolis<sup>2</sup>, município onde se localiza a RPPN, abriga atualmente cerca de 8.027 habitantes em um território de 5.521 km<sup>2</sup>, segundo dados do IBGE. Dentro da reserva, encontramos a rica "Arte Rupestre", termo derivado do latim "ars rupes", que significa arte sobre a rocha. Essa arte manifesta-se em imagens gravadas em suportes rochosos, como cavernas, grutas, paredões e lajedos.

A tradição arqueológica implica uma certa permanência de traços distintivos que são geralmente temáticos. Já os estilos, uma das unidades recorrentemente utilizadas pelos estudiosos, são subdivisões estabelecidas a partir de critérios técnicos. André Prous estabelece oito tradições para o território brasileiro que são conhecidas pelas seguintes denominações: Meridional, Litorânea Catarinense, Geométrica, Planalto, Nordeste, Agreste, São Francisco, Amazônica (GASPAR, 2003, p. 25).

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/serranopolis/panorama>. Acesso em 20/05/2024.

Assim, as técnicas utilizadas se dividem em pintura e gravura. Pintura: Predominantemente na cor vermelha, obtida por óxido de ferro misturado a fixador de águas calcárias (PROUS, 2021). A gravura realizada por picoteamento (martelar a rocha), polimento (alisar a superfície) ou incisões (riscar a pedra). Para fins de estudo, os sítios arqueológicos foram classificados por "Tradições", agrupando as expressões gráficas com características em comum, conforme observa-se no mapa a seguir. Em Serranópolis, encontramos a Tradição "Geométrica".

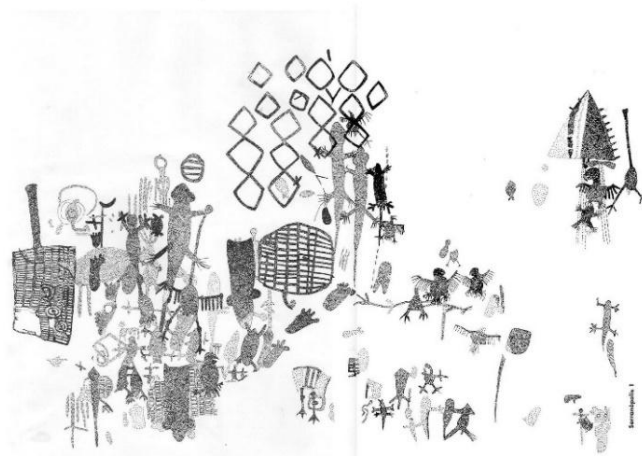
**Figura 3: Disposição das tradições arqueológicas brasileiras**



Fonte: (GASPAR, 2003, P. 57).

Nos locais mencionados, podem ser observadas representações gráficas que variam entre formas geométricas abstratas, desvinculadas da realidade, e imagens naturalistas que retratam animais, seres humanos ou vegetais.

Figura 4: Representações Gráficas



Fonte: (SCHMITZ, BARBOSA, RIBEIRO, 1984).

Ao considerarmos os processos formativos da história da arte, especialmente sob uma perspectiva decolonial, é crucial valorizar as referências locais, pois elas se integram às realidades mais próximas dos estudantes. Por que um estudante goiano deveria iniciar seus estudos sobre a história da arte primitiva com Lascaux, se ele pode conhecer Lascaux e, ao mesmo tempo, visitar e vivenciar essa experiência em um local de fácil acesso próximo à sua residência? A partir dos registros de gravuras e pinturas de Serranópolis, observa-se que é possível ensinar história da arte utilizando referências locais, sem reforçar referenciais colonialistas que podem ter um efeito nocivo na percepção de nossa própria cultura e território.

### **Cultura global sem excluir o local**

A formação em artes e design emancipa o estudante para uma produção autoral, ou ela consolida o poder colonial eurocêntrico? Qual é o tamanho da influência da indústria cultural estrangeira na produção de cultura visual local? Há uma obediência irrefletida, ou mesmo, inconsciente a padrões estéticos eurocêntricos na América Latina? O currículo em artes contribui para a autonomia, ou para servidão cultural? (ainda que isso aconteça de forma não intencional).

A formação superior em artes e design busca equipar estudantes com repertório visual, fluência no uso de ferramentas e tecnologias, e treinamento para apurar a capacidade de julgamento estético, com a finalidade de através do empréstimo de práticas transversais e multidisciplinares levar o estudante a expressão e produção autoral.

Deve-se considerar que, dependendo das referências privilegiadas no ensino, constrói-se um imaginário visual saturado de conteúdos que reforçam não as identidades regionais e

## Notandum, ano XXVIII, 2025 CEMOOrOC-Feusp / GTSEAM

locais, mas sim os grandes movimentos artísticos originados de países com hegemonia cultural estabelecida. O que reforçaria a cultura colonialista eurocêntrica como processo de dominação subjetiva, afinal expressão visual também pode ser a afirmação de uma narrativa cultural e nacional.

É necessário pensar na produção de patrimônios culturais não apenas como a seleção de edificações, sítios e obras de arte que passam a ter proteção especial do Estado, mas, conforme propõe o autor citado, como “narrativas”, ou, como sugere Mariza Veloso Motta Santos (1992), tomando de empréstimo a formulação de Michel Foucault, como uma “formação discursiva”, que permite “mapear” conteúdos simbólicos, visando a descrever a “formação da nação” e constituir uma “identidade cultural brasileira”. Em verdade, as políticas de patrimônio, tal como estão estruturadas atualmente, com certeza estão longe de cumprir esses objetivos, ainda mais numa sociedade que se queira democrática (FONSECA, 2003, p. 64).

Uma breve consulta aos principais autores utilizados no ensino de história da arte, e que se diga, estão presentes em programas de educação visual pelo Brasil e mundo nos ajudaria a vislumbrarmos um problema. Se pinçarmos uma diminuta fração de exposição da arte primitiva encontraríamos digressões sobre pinturas rupestres e detalhamento sobre grandes descobertas arqueológicas como os já citados sítios de Lascaux ou Altamira. Todavia, sem desmerecer a grandiosidade desses achados – mas não encontraríamos nessas obras formativas a mesma exposição a uma das mais antigas culturas visuais americanas como a cultura Valdívia de datação pré-colombiana, ou achados como os objetos zoomorfos “Muiraquitãs” encontrados nas ilhas de Marajó no Pará, ou mesmo nas pinturas rupestres do Parque Nacional da Serra da Capivara no estado do Piauí do período pré-cabraliano. As representações visuais da arte primitiva do Cerrado Brasileiro também são omitidas, por exemplo, as representações gráficas de Serranópolis, Caiapônia, Formosa e Jaraguá – apenas para mencionar municípios goianos.

Reduzir o patrimônio cultural de uma sociedade às expressões de apenas algumas de suas matrizes culturais - no caso brasileiro, as de origem europeia, predominantemente a portuguesa - é tão problemático quanto reduzir a função de patrimônio à proteção física do bem. É perder de vista o que justifica essa proteção, que, evidentemente, representa também um ônus para a sociedade e para alguns cidadãos em particular. Para que essa função se cumpra, é necessário que a ação de “proteger” seja precedida pelas ações de “identificar” e “documentar” - bases para a seleção do que deve ser protegido -, seguida pelas ações de “promover” e “difundir”, que viabilizam a reapropriação simbólica e, em alguns casos, econômica e funcional dos bens preservados (FONSECA, 2003, p. 65).



A consolidação de uns, em contraste com o quase anonimato de obras de importância histórica, cultural e formativa pelo público em geral conduz à compreensão de que a resolução de tal problema passa por iniciativas mais amplas de educação patrimonial e a articulação de ações que contemplem políticas públicas educacionais em níveis municipais e estaduais já partindo dos avanços obtidos através da atuação do IPHAN e demais legislações federais que protegem e definem os bens do patrimônio cultural comum. “É preciso considerar o Patrimônio Cultural como tema transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar, ato essencial ao processo educativo para potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos.”. (FLORÊNCIO *et al.*, 2012, p. 27).

Tolentino (2018) advoga pela construção coletiva e democrática do conhecimento, bem como pela participação efetiva de diversos atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural, em consonância com a ecologia dos saberes proposta por Boaventura Sousa Santos. Tolentino ainda argumenta que o patrimônio cultural é um produto das relações sociais e dos significados atribuídos pelos indivíduos. Essa abordagem desafia as divisões institucionais entre os detentores do saber-poder e as comunidades, promovendo uma maior representatividade e conscientização acerca da preservação do patrimônio. Este argumento é fundamental para o estudo da história da arte, pois destaca a importância de incluir perspectivas locais e diversas na compreensão e valorização do patrimônio cultural. Ao evitar a imposição de referenciais colonialistas, promove-se uma visão mais inclusiva e democrática da arte e da cultura.

### **Considerações finais**

Ao vislumbrarmos os produtos da indústria cultural, podemos notar que a hegemonia dos padrões estéticos eurocêntricos e norte-americanos é uma constante dentro das artes e do design. Apesar de termos manifestações artísticas em todas as culturas organizadas, o registro historiográfico que seleciona os conteúdos relacionados a arte e design privilegia essas culturas em detrimento das produções locais e de suas respectivas manifestações identitárias. O mais grave nesse caso, é que as próprias instituições de ensino que deveriam privilegiar uma busca pela autonomia dos povos onde estão inseridas, vez por outra, mesmo que de forma não intencional e irrefletida acaba por trabalhar para uma dominação.

A predominância de referências estrangeiras nos currículos pode consolidar o poder colonial. Para superar essa dicotomia, é necessário um esforço consciente para incluir e valorizar as referências culturais locais.

## Notandum, ano XXVIII, 2025 CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

A consequência última dessa influência acontecerá nas pessoas que são as responsáveis por articular os signos visuais em nossa sociedade, profissionais da imagem como: arquitetos, designers e artistas podem obedecer e produzir peças que só fazem eco a manifestações culturais estrangeiras, podendo até mesmo minar a autenticidade e a manifestação dos traços locais.

O currículo, enquanto instância formativa fundamental, deveria constituir-se como instrumento de aprendizado crítico e de promoção da autonomia dos sujeitos. No entanto, quando orientado por referenciais hegemônicos e exógenos, pode contribuir para a manutenção de um ciclo de servidão cultural. Em contraposição, um currículo comprometido com a valorização da pluralidade cultural e das referências artísticas e visuais locais apresenta potencial emancipatório, ao fortalecer identidades e reconhecer os sujeitos como produtores de cultura. Nesse sentido, torna-se imprescindível a integração da educação patrimonial aos programas de formação, abrangendo todas as faixas etárias. Conforme assinala FREIRE (2014), trata-se de optar por uma sociedade que se descolonize progressivamente e seja capaz de romper “as correntes que as fazem permanecer como objeto de outras” Freire (2014, p. 23). A superação desse cenário não pode ocorrer de maneira individual ou isolada, mas exige um esforço coletivo e transversal, articulado entre diferentes campos do conhecimento, de modo que o ato educativo se concretize como uma prática pedagógica de caráter decolonial e libertador.

### Referências bibliográficas

BARBOSA, A. A. T. B; MINERINI, J. **História da Arte Brasileira**: Série Universitária. 1. ed. São Paulo: Senac, 2019. p. 1-123.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G.; **Dicionário de Política**: A-K. 13. ed. Brasília: UNB, 2010. p. 89-94.

CHUVA, M. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 34, pp. 147-165, Brasília, 2012.

CHUVA, M. Patrimônio Cultural em perspectiva decolonial: historiando concepções e práticas. In: DUARTE, Alice (Ed.). **Seminários DEP/FLUP**, v.1, p. 16-35, Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Letras/DCTP, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/9789898969682/seminariosv1a1>. Acesso em 30 set. 2024.

FONSECA, M. C. L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABEU, R.; CHAGAS, M. (Orgs.). **Memória e Patrimônio**: Ensaios Contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLORÊNCIO, S. R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J.; RAMASSOTE, R. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2012. Disponível em:

Notandum, ano XXVIII, 2025  
CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat\\_EducacaoPatrimonial\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf). Acesso em: 30 set. 2024.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GASPAR, M. **Arte Rupestre no Brasil**: Descobrindo o Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

HALL, S. Introduction: Who Needs 'Identity'? In: HALL, S.; DU GAY, P. (Eds.). **Questions of Cultural Identity**. London: SAGE Publications, 1996. p. 1-17.

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Cadastro de Sítios Arqueológicos**. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/patrimonio-arqueologico/cadastro-de-sitios-arqueologicos>. Acesso em: 6 set. 2023.

MERLIN, N. **Colonización de la Subjetividad**: Los medios masivos en la época del biomercado. 1. ed. Buenos Aires: Letra Viva, 2017.

ORTEGA, D. D.; LEMES, C. G. F. Importantes fontes para o conhecimento da “pré-história” no sudoeste de Goiás: as pesquisas arqueológicas em Serranópolis. **Emblemas**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/emblemas/article/view/28534>. Acesso em: 30 set. 2024.

POZZER, M. R. O. A construção histórica do patrimônio cultural. **Revista Historiador**, n. 10, ano 10, Mar. 2018.

PROUS, A. **Arte Pré-histórica do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Contextualizaciones Latinoamericanas**, Guadalajara, v. 5, n. 2, p. 33-99, jul./2011. Disponível em: <http://contextlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2836>. Acesso em: 8 ago. 2023.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, B. D. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 79, p. 71-94, nov./2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc#ModalTutors>. Acesso em: 27 out. 2023.

SCHMITZ, P. I.; BARBOSA, A. S.; RIBEIRO, M. B. **Arte Rupestre no Centro do Brasil**: Pinturas e gravuras da pré-história de Goiás e Oeste da Bahia. São Leopoldo: Instituto Anchietano de Pesquisas, 1984. Disponível em: <https://www.anchietano.unisinus.br/publicacoes/diversas/arterupestre.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

Notandum, ano XXVIII, 2025  
CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

WALSH, C. On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. *In*: MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On Decoloniality**: Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 15-38.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I.

TOLENTINO, A. B. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2018.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris; Brasília: UNESCO; Ministério das Relações Exteriores, 2003. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por). Acesso em: 21 maio 2024.

VELHO, G. Patrimônio, negociação e conflito. **MANA**, 12(1), 2006.

VIANA, U. F. O conceito de patrimônio, perspectivas e contradições. *In*: ANGELO, E. R. B. **Textos Completos do III Congresso Internacional e Interdisciplinar em Patrimônio Cultural**. Porto: Editora Cravo, 2021. p. 1-16.