



**Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas Sociais
Departamento de Educação**



NICOLAS GOMIDES HERMENEGILDO

**RELATO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM MARIANA EM
UMA PERSPECTIVA PATRIMONIAL EDUCATIVA**

Mariana
Agosto 2025

Nicolas Gomides Hermenegildo

**RELATO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM MARIANA EM
UMA PERSPECTIVA PATRIMONIAL EDUCATIVA**

Trabalho Conclusão de Curso apresentado no curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto requisito parcial para obtenção de título de graduação em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva

**Mariana
2025**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Nicolas Gomides Hermenegildo

Relato de experiência em educação não formal em Mariana em uma perspectiva patrimonial educativa

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia

Aprovada em 18 de agosto de 2025

Membros da banca

Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos- (Universidade Federal de Ouro Preto)

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 25/08/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/08/2025, às 08:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0965676** e o código CRC **766EED7A**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.010662/2025-41

SEI nº 0965676

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3557-9413 - www.ufop.br

Resumo

O trabalho apresenta o relato de experiência de um estudante de Pedagogia vivenciado em Mariana, Minas Gerais, em um projeto educativo. O objetivo do projeto foi tensionar as representações locais e refletir sobre o potencial educativo da cidade por meio da mediação cultural, demonstrando como um projeto educativo tem potencial para inovar as práticas de ensino-aprendizagem em espaços urbanos. Pela observação participante, trata da educação não formal, com foco no patrimônio, como um caminho para a construção de uma 'cidade que educa' dialogando com Paulo Freire (1970), Mayara Paccos Vicente (2024) e Maria Glória Gohn (2006). A partir da observação participante e da análise de conceitos como 'situação-limite' e 'inédito-viável', este estudo conclui que, apesar dos desafios presentes no território, é possível construir caminhos para uma educação transformadora na cidade.

Palavras chaves: Educação não formal; Educação Patrimonial; Cidade Educadora; Mediação Cultural; Pedagogia

ABSTRACT

This paper presents the experience of a Pedagogy student in Mariana, Minas Gerais, during an educational project. The project aimed to challenge local representations and reflect on the city's educational potential through cultural mediation, demonstrating how an educational project has the potential to innovate teaching and learning practices in urban spaces. Through participant observation, it addresses non-formal education, focusing on heritage, as a path to building a 'city that educates,' engaging with Paulo Freire (1970), Mayara Vicente (2024), and Maria Glória Gohn (2006). Based on participant observation and the analysis of concepts such as 'limit-situation' and 'unprecedented-viable,' this study concludes that, despite the challenges present in the territory, it is possible to build pathways to transformative education in the city.

Keywords: Non-formal education; Heritage education; Educating city; Cultural mediation; Pedagogy

SUMÁRIO

1 Introdução.....	6
2 Cidade Mariana como potencial de Cidade Educadora.....	8
3 Educação Não-formal e Educação Patrimonial.....	15
4 A experiência em um projeto educativo.....	18
5 Considerações Finais.....	26

1 Introdução

O presente relato explora minha experiência com a educação em ambientes não escolares. Minha jornada nesse campo teve início em 2018, antes mesmo de iniciar o curso de Pedagogia, atuando como professor em um curso técnico em Ponte Nova. Após a pandemia de coronavírus e como estudante de Pedagogia, a necessidade de conciliar trabalho e estudos, abriram-se novas oportunidades de atuação como educador fora do ambiente escolar.

Dentre as diversas experiências educacionais vivenciadas na área da educação, este documento se propõe a relatar aquela que mais impactou minha formação: o projeto educativo¹ de restauração da Igreja de São Francisco de Assis e Casa do Conde de Assumar. Desenvolvido ao longo de quatro meses, o projeto proporcionou a mais de 2800 estudantes, de escolas públicas e privadas, uma experiência lúdica de uma perspectiva histórica e cultural, composta por saberes tradicionais e populares, favorecendo uma ressignificação do lugar que habitam.

Essa experiência me fez perceber a cidade de outra perspectiva. Apesar de ainda promover o discurso do colonizador, a cidade de Mariana-MG carrega consigo um potencial educativo-cultural ainda pouco explorado em seu território. A ‘Primaz de Minas²’ possui dificuldades em levantar os olhos para além de seu centro histórico, assim ignorando a sua maior riqueza: potencial educativo-cultural. Na perspectiva da teoria antidualógica, proposta por Freire (1970) é possível problematizar a cidade a partir de sua narrativa colonizadora, que contribui para a manutenção do *status quo*, contribuindo para o apagamento cultura e das memórias dos povos originários e dos descendentes de africanos escravizados que também pertencem a esse lugar.

A partir dessa perspectiva, o projeto, por meio da mediação cultural (Silva, 2000) e da dramaturgia (Rebouças, 2009), desencadeou discussões problematizadoras sobre a identidade cultural e transformando os seguintes espaços em um cenário teatral para centenas de estudantes: Praça Minas Gerais, Igreja São Francisco de Assis e Casa do Conde de Assumar situados no centro da cidade.

¹ Projeto educativo composto por uma equipe multidisciplinar que promoveu ações de educação patrimonial para centenas de estudantes do município de Mariana-Mg .

² O título de ‘Primaz de Minas’ é o status alcançado por ser reconhecida como primeira vila, primeira cidade, primeira capital e o primeiro bispado do Estado de Minas Gerais.

A primeira, Praça Minas Gerais, contempla um conjunto arquitetônico único, importante para narrar não só a história da cidade de Mariana como também a história do estado de Minas Gerais, além de ser um espaço de memórias do cotidiano para muitos estudantes. Já a Casa de Assumar quanto a Igreja São Francisco de Assis, estiveram fechados por mais de uma década devido a problemas estruturais ocasionados pelo tempo e, até mesmo, por abandono patrimonial, fazendo com que os moradores locais e visitantes da cidade não conhecessem os patrimônios históricos por anos. A partir do segundo semestre de 2023, os patrimônios foram inaugurados, reabertos e devolvidos à comunidade local.

O projeto estruturou-se com o propósito de construir um espaço de educação não formal que buscou transformar os patrimônios citados em um cenário intencionalmente projetado para fomentar a aprendizagem cultural, política e fortalecer o sentimento de pertença. Segundo Gohn (2006), a educação não formal visa abrir portas para o conhecimento a partir da vivência do indivíduo que a partir das interações com os outros e os lugares, a aprendizagem intencional produz potencialidades de formação de todos os envolvidos no processo educativo.

O projeto em questão, ao proporcionar o primeiro contato de crianças e adolescentes com esses espaços e ressignificar o sentimento de pertencimento ao lugar, demonstra na prática como é possível conectar o aprendizado à vivência. Isso fortalece a ligação com o território e contribui para a construção de uma identidade mais engajada e consciente.

A equipe selecionada para o projeto era composta por estudantes e profissionais das áreas de História, Artes Cênicas e Pedagogia, que construíram o projeto educativo de forma coletiva, colaborando desde a elaboração do roteiro pedagógico para a inserção dos conteúdos histórico-culturais da cidade, jogos lúdicos e teatrais, elaboração dos figurinos até os produtos pedagógicos.

A experiência vivenciada por mim em Mariana-MG, como pedagogo em formação, suscitou reflexões sobre o papel da cidade na educação e a possibilidade de construir pontes entre as áreas da Educação Não Formal e a Educação Patrimonial. As seguintes questões nortearam a elaboração deste relato: Como a cidade educa? De que maneira é possível estabelecer relações entre a Educação

Não Formal e Patrimonial? Qual o caminho para ressignificar a identidade e o sentimento de pertencimento a partir dessas áreas educacionais?

O objetivo da escrita é tensionar as representações locais e refletir sobre o potencial educativo da cidade, demonstrando como o projeto educativo proposto pode abrir novas possibilidades educacionais e as práticas de ensino-aprendizagem utilizando a cidade como espaço educativo. A partir daí, este relato se estrutura em três partes interligadas.

Na primeira parte, busco contextualizar a história local e a potencialidade educativa-cultural da cidade de Mariana-MG. Para tanto, utilizo os referenciais teóricos de Paulo Freire (1992), Quijano (2000), Gracino Júnior (2007), Gadotti (2006), Zitkoski (2010) e a carta da Associação Internacional das Cidades Educadoras (2014).

A segunda parte dedica-se à discussão dos conceitos da Educação Não Formal e sua relação com a Educação Patrimonial. A partir das contribuições de Silva (2000), Gohn (2006), Moreira e Candau (2008), Scifoni (2017) e Vicente (2024), problematizando a formação e representação de identidade.

A terceira parte do artigo apresento o relato de experiência que, a partir da observação participante, descrevo de forma reflexiva as anotações e percepções no projeto educativo. A escolha do método é fundamentada na importância da vivência acadêmica e profissional e nos conhecimentos construídos a partir das experiências sociais culturais desenvolvidas (Mussi; Flores; Almeida 2021).

Nas considerações finais, apresento percepções e reflexões dos impactos do projeto educativo na cidade de Mariana em mim, conectando os conceitos de Freire (1970) sobre “situação-limite” e “inédito-viável” ao potencial educativo presente no território.

2 Cidade Mariana como potencial de Cidade Educadora

Quem chegar à cidade de Mariana, principalmente caminhar pelo seu centro histórico, irá se deparar com o termo ‘Primaz de Minas’, símbolo de orgulho da população tradicional marianense que ainda ecoa o mito do fundador.

O território se destacou como umas das principais fornecedoras de ouro à coroa portuguesa no período colonial (1530-1822), fazendo com que a sua

expansão territorial fosse marcada por uma extensa migração. Além de ser o primeiro arraial, se tornou a primeira vila, primeira cidade e primeira Capital de Minas de Gerais. No entanto, a primazia é destacada sobretudo por ser a capital do bispado, título alcançado em 1745 e pela sua produção aurífera que chega ao ápice no século XVIII.

Um dos maiores símbolos de poder econômico foi a construção das Igrejas e dos principais casarões do século XVIII. Com o fim do ciclo do ouro, a cidade Mariana, passa enfrentar problemas socioeconômicos, impactando diretamente em sua população que em busca de melhores condições de vida passa a abandonar a cidade. Esse processo se intensifica ainda mais com a mudança da capital do Estado de Minas Gerais, saindo de Ouro Preto indo para Belo Horizonte (1893), fazendo com que Mariana, assim como outras cidades mineiras importantes no período colonial, entrasse em decadência.

As mudanças da cidade ao longo do século XX aconteceram de forma gradual. A chegada da linha férrea (1919), iluminação pública da rede elétrica, o tombamento do centro pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Histórico Cultural (1945) e o novo ciclo da mineração baseada na extração de minério de ferro, faz com o que a cidade volte a ter uma expansão urbanística novamente. Para Gracino Júnior (2007), a chegada de empresas de mineração industrial é crucial para a nova organização urbana da cidade.

Neste período, observa-se o incremento da ocupação da chamada “cidade nova” e o surgimento de vários bairros periféricos nas cercanias da cidade e nas regiões ribeirinhas ao Ribeirão do Carmo, chamadas “prainhas”. Esses bairros, bastante insalubres, foram fruto de uma ocupação [...] do espaço, levada a efeito durante a década de 1980, por políticas clientelistas muito comuns na região. De acordo com pesquisa anterior (Souza Júnior, 2000), constatamos que os dois bairros mais pobres do município, Cabanas e Santo Antônio (Prainha), têm sua população formada, em sua maioria, por pessoas vindas da zona rural ou de outros municípios, 59% e 60% respectivamente. Nesses bairros, os números quanto à renda, violência e escolaridade, também não são favoráveis (Gracino Júnior, 2007, p.16).

Nessa nova organização urbana, Gracino Júnior (2007) propõem três categorias de moradores presentes na cidade de Mariana, que são divididas de acordo com o local de moradia, ocupação e auto-reconhecimento: a primeira são formadas por moradores tradicionais que ocupam a região central da cidade e se auto reconhecem descendentes daqueles que construíram a Primaz.

Enquanto os outros dois perfis apontados pelo pesquisador, são as famílias dos trabalhadores das mineradoras e sujeitos dos distritos e zona rural que além de ocupar as regiões ribeirinhas do rio do Carmo, passam também a construir novos bairros subindo os morros em torno da região central da cidade. Nesse aspecto populacional, eu acrescento o perfil universitário do jovem e adulto de dois Institutos - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas e Instituto de Ciências Humanas Sociais - da Universidade Federal de Ouro Preto em Mariana que, visando a formação profissional, disputam a ocupação no espaço da cidade, entre distritos, bairros marginalizados e principalmente no centro histórico.

Nesse sentido, Coração e Carneiro (2019), ao discutirem sobre a ocupação do espaço na cidade de Mariana, apontam para uma “polarização entre populações tradicionais e a recém-chegadas elitizadas e populares que estimulam o não contato” (p.74). Ou seja, a cidade é marcada por uma organização urbana, que de acordo com a categorização de Gracino Júnior (2007), coloca em oposição o centro histórico, e suas áreas periféricas, assim intensificando desigualdades sociais principalmente no direito do uso dos espaços públicos.

Esse conflito se reflete no turismo em Mariana. Os turistas, atraídos pelo passado colonial da cidade, frequentemente limitam seu olhar aos prédios e construções que simbolizam a 'Primaz de Minas'. A afirmação de Gracino Júnior (2007) sobre as famílias tradicionais como responsáveis pela ocupação do centro histórico levanta a questão: a quem interessa esse título?

Em contrapartida, ao lado centro histórico, encontra-se Santo Antônio, popularmente conhecido como Prainha. Este bairro possui notável relevância histórica para o período colonial brasileiro, pois foi onde os bandeirantes realizaram as primeiras ocupações. Contudo, apesar de sua importância e da capela tombada, reconhecida como a primeira de Minas Gerais, Prainha permanece excluída do circuito turístico.

O que os turistas escolhem ver, ao sair de suas vans, pelas telas dos seus *smartphones*, na praça Minas Gerais, são sempre os patrimônios de pedra e cal. A praça é composta pelas igrejas símbolos do barroco e do rococó, Nossa Senhora do Carmo (1762-1835) e São Francisco de Assis (1763-1784), o Pelourinho (1970) e o prédio da Câmara Municipal e antiga Cadeia (1768-1798), que juntos formam um conjunto arquitetônico único no Brasil. Muitos saem admirados pelo conjunto arquitetônico, outros se divertem em tirar fotos segurando as algemas do Pelourinho, visto de forma absurda por moradores que trabalham e transitam pela região. É comum a falta de interesse de visitantes em buscar conhecer a história de Mariana a partir dos relatos, das experiências e produções autorais das comunidades para além do centro histórico.

Os Museus Casa Alphonso de Guimarães, Arquidiocesano de Arte Sacra e da Música de Mariana, se localizam no centro histórico e se esforçam para manter a narrativa da Primaz de Minas. Parte dos profissionais que atuam como guias de turismo na cidade reforçam esse discurso, recorrendo a narrativa que faz dos patrimônios um grande espetáculo colonial. No caso do Museu de Mariana³, existe um esforço em trazer a história cultural contada por moradores, expondo imagens de personalidades, uma pequena sala falando sobre cada distrito, exposições de peças de grupos e manifestações culturais presentes no território. Porém, grande parte de seu acervo ainda enaltece o período colonial oferecendo maior destaque à primazia marianense.

Essa busca por novas percepções e a necessidade de problematizar o presente nos levam a refletir sobre a própria história da cidade. Promover uma educação problematizadora, como defende Paulo Freire (1970), é um esforço necessário para que a própria comunidade se conscientize sobre como é representada e como gostaria de ser representada. Nesse processo problematizador, temos o coletivo Borun-Krem⁴, representado pelos remanescentes da etnia Borun, que após anos de etnocídio e invisibilidade vem construindo a sua retomada na região dos Inconfidentes, confrontando principalmente a narrativa de que a história de Mariana começa a partir da chegada dos bandeirantes.

³ Para saber mais sobre o Museu de Mariana visitar <https://museudemariana.org.br/>

⁴ Sobre a etnia Borun-Krem ver <https://www.cedefes.org.br/memoria-indigena-borum-kren-na-regiao-de-ouro-preto-minas-gerais/>

Para pensar em uma educação problematizadora é importante aguçar os sentidos da visão e audição. O corpo tem que estar em movimento. Tem que se permitir interagir com as comunidades. Quando isso acontece, a cidade fica mais viva, o ambiente mais propenso para novas percepções de conhecimento. Ao estar aberto para essa experiência na cidade de Mariana a interculturalidade se destaca nas manifestações culturais, na linguagem local, nas construções, nos modos de vida e principalmente em sua oralidade. Cada identidade cultural presente no território tem a sua história e se conecta na intencionalidade presente como consequência do etnocídio dos indígenas, da diáspora africana e das constantes migrações atuais influenciadas pelas indústrias do minério.

A narrativa Primaz tem a sua origem a partir da invasão e da exploração, mas ela não é a única, pois a cidade é viva, é esse pulsar que diversas comunidades lutam para evitar o silenciamento e as constantes tentativas de apagamento de sua história.

O apagamento é uma escolha de poder e Quijano (2000, p.136), expressa bem quando ele traz o termo “colonialidade do poder” e como ela é presente na herança colonial que carrega o orgulho da Primaz de Minas. A existência de uma operação mental que apaga as diferenças históricas, culturais e linguísticas de povos que habitavam antes, durante e depois da colonização, fazendo de um só discurso o único caminho de se contar a história do local.

As mineradoras que existem, são as mesmas que financiam o orgulho “Primaz de Minas” e que tem maior interesse em concentrar os olhos do “de fora” para o centro histórico. Os morros são ricos em ferro e pedras preciosas para a mineração.

Sob a ótica de um estudante de Pedagogia, é possível enxergar o espaço urbano não apenas como um local de passagem ou moradia, mas como um território rico em possibilidades educativas. O presente e o passado se entrelaçam pelas construções e paisagens, nas ancestralidades e suas resistências, que ressignificam o uso do espaço e lutam constantemente pelo direito de poderem contar de forma autônoma a sua história para os futuros moradores e visitantes.

Nessa perspectiva, o conceito de Cidade Educadora, desenvolvido na Declaração de Barcelona, em 1990, surge como uma alternativa para os desafios

enfrentados pelas cidades na atualidade, priorizando a educação como eixo central do planejamento urbano. Essa proposta busca transformar os espaços públicos em ambientes de formação e inclusão e redefine o papel das cidades, transformando-as em ambientes pedagógicos, onde cada praça, rua ou instituição se torna uma oportunidade de ensinar-aprender. Como destacado por Gadotti (2006), a educação não deve se restringir às salas de aula e, sim, se integrar ao cotidiano da cidade, tornando-se uma experiência contínua e significativa. Nesse sentido, a ideia de Cidade Educadora emerge com um potencial modelo transformador, que coloca a educação no centro das políticas públicas, incentivando a participação social e o desenvolvimento sustentável.

Segundo a Associação Internacional de Cidades Educadoras (2014), uma Cidade Educadora é aquela que, além de cumprir suas funções básicas, assume o compromisso de promover a educação permanente de seus cidadãos. Isso significa utilizar os espaços urbanos como ferramentas de aprendizagem, garantindo que o conhecimento seja acessível a todos, de forma justa e inclusiva.

A Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2014) estabelece princípios que orientam a aplicação desse conceito. Entre eles, destacam-se o direito à educação ao longo da vida, a promoção da equidade e inclusão social, a participação ativa dos cidadãos nas decisões públicas e o uso do espaço urbano como recurso educativo. Essas diretrizes reforçam a importância de uma educação que ultrapasse os limites das escolas e se estenda por toda a cidade, contribuindo para um desenvolvimento mais sustentável e democrático (Gadotti, 2006).

No caso de Mariana, o potencial educativo poderia ser ampliado por meio de iniciativas que integrem seu patrimônio histórico e cultural, por meio práticas educativas para promover a formação cidadã aos moradores, como também aos seus visitantes. Projetos que estimulem novos olhares para o do centro histórico, aliados a ações que envolvam escolas, universidades e a comunidade, podem transformar a cidade em um exemplo de Cidade Educadora. Paulo Freire (1991) reforça que a educação deve ser um processo libertador, que ocorre não apenas nas escolas, mas em todos os aspectos da vida em sociedade. Dessa forma, a Cidade Educadora amplia essa visão, integrando a educação ao dia a dia das pessoas e fortalecendo a conexão entre cultura, democracia e formação cidadã.

Essa potência existe na cidade de Mariana, de forma resistente promovida pelas comunidades que apoiam grupos e projetos culturais pertencentes aos seus territórios. Como exemplo, temos a Batalha das Gerais (movimento Hip Hop que costuma se encontrar nas principais praças da cidades), os grupos de capoeira, guardas de congado, bandas civis de corporação musical, coletivo Movimento Negro de Mariana e as suas festas como a Festa do Divino, FESTEKO e Festival de Palhaços.

Os distritos também carregam a sua importância histórica-cultural para a cidade, aqui eu destaco pelos menos dois: O distrito de Passagem de Mariana, que foi constituído pela Lei Ordinária nº 3.570/2022 da Câmara Municipal de Mariana, como Distrito Criativo da Cidade de Mariana, sendo o primeiro a ser reconhecido no Estado de Minas Gerais, importante marco que estimula a de seus patrimônios culturais e o desenvolvimento de projetos socioeconômicos. O distrito de Furquim, abriga o Quilombo Vila Santa Efigênia e Adjacências, tombado pela Fundação Cultural Palmares em 2020, reconhecimento de extrema importância histórica e cultural da comunidade quilombola para a região.

Embora a cidade de Mariana ainda não ostente o título de Cidade Educadora, seus princípios oferecem um valioso arcabouço para atividades educativas que conectam projetos, espaços e culturas presentes no território. Nesse contexto, os autores Rodrigues e Alves (2014) destacam o turismo pedagógico como uma ferramenta metodológica capaz de transformar os espaços públicos da cidade em ambientes dinâmicos de ensino-aprendizagem, ampliando o potencial educativo do território

No entanto, o caminho de implementação de uma Cidade Educadora, passa pela responsabilização de ações dos setores da administração pública e pelo desenvolvimento de políticas públicas que combatam as desigualdades socioeconômicas, e quando isso não acontece, a ausência dessas ações se torna um obstáculo para a implementação desse modelo (Zitkoski, 2010). Para superar esses desafios, é essencial promover a cooperação entre as cidades parceiras da AICE, além de investir em estratégias que incentivem a participação das comunidades locais. O planejamento urbano com foco na educação pode contribuir para a construção de cidades mais inclusivas, democráticas e sustentáveis.

Quanto ao conceito, a Cidade Educadora apresenta uma proposta inovadora para o desenvolvimento urbano, ao integrar a educação em todas as dimensões da vida cidadã. Ao promover a aprendizagem contínua e a participação ativa, essa abordagem tem o potencial de fortalecer a democracia e reduzir as desigualdades sociais, no caso, no âmbito da cultura. Sua implementação depende do engajamento dos gestores públicos e da população, além da ampliação das redes de colaboração entre cidades. Assim, a Cidade Educadora não é apenas um ideal, mas um caminho viável para a construção de sociedades mais justas e solidárias.

3 Educação Não-formal e Educação Patrimonial

No bairro Santo Antônio (Prainha), existe um muro com um grafite escrito “Dond Somos?”, uma pergunta que ressoa com a complexidade histórica e social de Mariana-MG. Como mencionado anteriormente, a cidade é marcada por interseccionalidades, e, segundo Akotirene (2019), esse conceito nos ajuda a compreender como raça, gênero, classe e outras categorias sociais que demarcam de forma intensa as identidades e diferenças presentes no território. Essa arte pode ser interpretada como um grito contrário ao discurso dominante de Primaz, emergindo de forma metafórica a busca de novas narrativas em que a comunidade possa expressar a sua origem. Nesse sentido, quem controla a representação controla a forma como as identidades são definidas. Isso significa que grupos com mais poder social, político e econômico influenciam a forma como esses grupos são vistos Tomaz Tadeu Silva:

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. E por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação (Silva, 2000. p. 91).

Se por um lado temos um discurso que afirma a sua primazia como se não existisse nenhuma outra organização social presente no período pré-colonial e reforçado a partir das ações de valorização patrimonial na cidade, por outro lado,

temos o grafite emergindo no mural como um grito contra o sistema de representação hegemônico no território.

Os diferentes discursos encontrados nas escritas urbanas, comumente, não se originam da natureza individual, não partem da consciência particular de seu autor, mas são de origem social, coletiva e, dessa forma, podem ser vistas como um espelho da cidade. A urbe proporciona ao grafiteiro um despertar de sentimentos que o motiva a manifestar seu discurso através de seus grafismos. As cores e signos materializam forte expressão artística do grafite, ao mesmo tempo que mostram à cidade o reflexo da sua própria imagem, constituindo um recorrente processo de percepções e influências mútuas entre o grafiteiro e o espaço urbano (Luna, Oliveira, Mendonça e Assis, 2008, p. 74-75).

Interações com o grafite ou outras imagens e construções não hegemônicas podem levar a reflexão de que pensar em uma cidade que educa, é pensar em ações pedagógicas que promovam esse espaço de diálogo crítico sobre os sistemas de representações presentes em seu território. A educação não formal se apresenta com um potencial pedagógico para formar "cidadãos do mundo", promovendo uma aprendizagem baseada na leitura da realidade em que os indivíduos estão inseridos tomando como objeto as relações sociais e os interesses dos envolvidos, fortalecendo a formação política e sociocultural (Gohn, 2006).

Sob a perspectiva da educação não formal, a cidade assume um grande potencial educativo. No entanto, para que esse potencial se realize, é necessário que haja "intencionalidade" no processo educativo e que esteja atrelada à justiça social e à capacitação sociocultural empoderando os sujeitos envolvidos na aprendizagem (Gohn, 2006). Pensar ações educativas que partem das experiências culturais dos sujeitos é um grande desafio ao educador, visto que superar a invisibilidade de muitos saberes e práticas culturais requer um olhar atento e sensível, sem perder de vista os conflitos presentes nas dinâmicas interculturais.

No cerne do desenvolvimento da identidade cultural, a educação demanda que se "desvele" sua formação, rompendo com a dicotomia entre "nós" e os "outros" presente nas interações sociais (Moreira; Candau, 2008). Para isso, o educador assume o papel de mediador das relações interculturais, respeitando as diferenças presentes no ensino-aprendizagem e colocando em diálogo a complexidade das interações humanas que estão em constante confronto.

Como as comunidades marginalizadas podem dialogar com os espaços patrimoniais da cidade de Mariana? Para buscar essa resposta, recorro a

historiadora, guia de turismo e arte-educadora Mayara Paccas Vicente. Em sua dissertação, "A Cidade de Mariana e o Ensino de História: Leitura das Paisagens Urbanas na Educação Básica" (2024), a autora argumenta que o conceito de patrimônio é o resultado de reflexo das dinâmicas de poder entre diferentes grupos sociais, que são hierarquizadas e determinantes para o reconhecimento dos elementos que serão reconhecidos e preservados, enquanto outros são marginalizados ou esquecidos. Segundo a autora, é um processo em constante disputa, importante para a construção da identidade cultural:

Esses conflitos se expressam através das seleções de memórias que são escolhidas como representativas e significativas de determinadas identidades que compõem os patrimônios. O que pode ser observado na história de criação de instituições públicas que regem o patrimônio, pois os processos de criação de tais instituições revelam os embates em torno da identidade e memória que constroem a própria sociedade brasileira contemporânea (Vicente, 2024, p.21).

Nesse sentido, a Educação Patrimonial se manifesta como uma área de conhecimento que tem como objetivo promover ações educativas que visam valorizar, conscientizar e preservar os diversos patrimônios histórico-culturais, como forma de preservar a memória e identidade na sociedade brasileira contemporânea. Por meio da ação educativa, é possível conectar o presente e o passado, relacionando a interculturalidade presente no território, assim garantindo o direito à apropriação do cidadão à herança cultural, sobretudo fortalecendo o senso de pertencimento às suas comunidades.

Em seu site, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), reforça a abrangência da educação patrimonial, definindo-a como "todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural". Essa definição destaca a importância da educação não formal como um meio fundamental para o desenvolvimento do "cidadão do mundo". Entretanto, para Scifoni (2017) o aprendizado tem que partir do campo concreto, ou seja, colocando a experiência e as vivências antes de qualquer conceito patrimonial. A autora ainda afirma que:

Mais uma vez, provocar o grupo a pensar nas perdas reais destes suportes de memória coletiva da cidade, pela transformação imposta ao espaço urbano, ajuda a compreender a necessidade e as razões da preservação, uma vez que não se trata apenas de transformação, mas

de destruição do espaço vivido, no qual os sujeitos podiam reconhecer sua própria existência (Scifoni, 2017, p.12).

A construção do ensino-aprendizagem em Educação Patrimonial se baseia nos significados que os indivíduos lhe atribuem. Mais do que os bens em si, são os valores simbólicos, afetivos e memoriais que se conectam à construção da identidade e, portanto, à própria existência dos indivíduos. Isso significa que as atividades de Educação Patrimonial merecem priorizar a exploração desses significados, convidando os participantes a refletir sobre suas próprias conexões com o patrimônio cultural.

Em suma, tanto o discurso da Primaz de Minas quanto a manifestação artística do grafite são partes do jogo das representações, quando a identidade e o território se tornam campos de batalha. Para uma compreensão plena dessas dinâmicas, é imprescindível que se promova um debate aprofundado, trazendo estratégias da educação não formal e conceitos da educação patrimonial capazes de revelar as raízes dos conflitos e os sistemas de representação subjacentes. A princípio, conto uma experiência com esses objetivos.

4 A experiência em um projeto educativo

No ano de 2023, entre os meses de março e junho, participei do projeto educativo concebido como uma contrapartida ao processo de restauração da Igreja São Francisco e da Casa do Conde de Assumar (atual Museu de Mariana), que, após anos fechadas, haviam provocado um distanciamento da população marianense em relação a esses importantes patrimônios.

Nesse sentido, o projeto teve como foco o trabalho com as escolas públicas e privadas de Mariana, abrangendo todos os anos do Ensino Fundamental e Médio, atingindo cerca de 2.800 estudantes. Para tanto, contou com a parceria da Secretaria de Educação de Mariana, permitindo que as escolas pertencentes ao programa Tempo Integral da prefeitura fossem contempladas com a experiência.

Para a construção do relato, utilizou-se a metodologia do relato de experiência, destacam-se as interações com espaços e objetos cênicos, com os personagens e mediadores, além dos comentários e emoções percebidas durante a experiência imersiva pelos patrimônios da cidade de Mariana.

Para conduzir a leitura, os estudantes foram organizados em dois grupos: Público 1 – crianças do Ensino Fundamental I e Público 2 – adolescentes e adultos do Ensino Fundamental II e Médio. Durante o projeto, houve também a participação de adultos turistas, pesquisadores e moradores curiosos, classificados como “Visitantes Espontâneos”.

A equipe era composta por três coordenadoras, oito atores e sete mediadores, que, ao longo de todo o processo, trabalharam de forma colaborativa e coletiva na elaboração do roteiro. Apesar de integrar a equipe de mediadores, dentro do projeto, fui direcionado a auxiliar o trabalho das coordenadoras, organizando a agenda de visitas, a logística das saídas das escolas, a comunicação entre mediadores e atores, o apoio na produção e, em uma ocasião específica, a substituição de um ator ausente durante as apresentações das visitas guiadas.

O processo educativo utilizou a abordagem da Educação Não Formal, promovendo a aprendizagem por meio da experiência, da interação e da participação ativa dos estudantes. A exploração do patrimônio local foi central, utilizando a Praça Minas Gerais, a Igreja de São Francisco de Assis e a Casa do Conde de Assumar como cenários vivos de aprendizado. A ludicidade foi incorporada por meio da criação de personagens, da busca por objetos e da resolução de desafios.

A mediação cultural recorreu à pesquisa bibliográfica de livros e artigos científicos sobre a história de Mariana e os monumentos citados anteriormente. O *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999), produzido pelo IPHAN, foi um documento fundamental para a elaboração de ações pedagógicas mediadoras.

A construção da peça *Qual é o ⁵Segredo?* contou com a participação de mediadores culturais e atores, que, além da pesquisa bibliográfica, recorreram a histórias populares e lendas locais presentes no livro *Lendas Marianenses*, de Waldemar Moura Santos (1966). Esse trabalho bibliográfico e colaborativo entre atores e mediadores resultou na criação dos seguintes personagens: o Menino, a Mestra, a Fantasma, o Conde de Assumar e as representações das Cantantes. Os

⁵ A peça “Qual é o segredo?”, montada por toda a equipe do projeto educativo, foi uma apresentação teatral que usou os espaços da Praça de Minas Gerais, Igreja de São Francisco e a Casa do Conde de Assumar (atual Museu de Mariana) como cenário.

personagens foram concebidos como meio para a personificação dos elementos da história e da cultura local, tornando-os mais acessíveis aos estudantes.

Inseridas ao roteiro pelos espaços, as atividades interativas incluíram a busca por pistas, a resolução de enigmas, a observação de detalhes nos locais históricos e a participação em momentos musicais e de dramatização.

O espetáculo itinerante conta com a participação do público e narra a história de um Menino, viajante do tempo, que solicita a ajuda dos estudantes e visitantes para evitar que as memórias de Mariana sejam apagadas. Para isso, seria necessário desvendar três enigmas e encontrar três objetos presentes na Igreja de São Francisco e na Casa do Conde de Assumar. Durante o trajeto pelos patrimônios, os estudantes e visitantes contavam com a ajuda dos seguintes personagens: as Cantantes, a Mestra e a Fantasma, que, ao narrarem suas histórias, apresentavam os enigmas, os quais eram decifrados com apoio dos mediadores culturais.

Porém, o Conde era o responsável por impedir que a jornada do Menino fosse concluída. Assustando os estudantes durante o percurso, ele tentava constantemente atrapalhar a possibilidade de transformar sua casa em museu e, assim, salvaguardar a memória local da cidade de Mariana.

O espetáculo foi dividido em sete atos.

O primeiro ato iniciou-se na Praça Minas Gerais, onde os mediadores receberam os estudantes, apresentando combinados para manter a organização dos grupos, o cuidado com os espaços e seus objetos e, principalmente, o respeito pelos trabalhadores do processo de restauração e pelos profissionais envolvidos no projeto educativo.

Em seguida, os mediadores culturais davam início à imersão no roteiro a partir da contextualização da paisagem urbana. Para isso, faziam perguntas como: “Qual é o nome da praça?”, “Qual é o elemento mais antigo que vocês conseguem ver?” e “Vocês conseguem identificar onde fica a sua comunidade?”. A configuração patrimonial da Praça Minas Gerais passava a ser contextualizada, destacando a importância das Ordens Terceiras de São Francisco e Nossa Senhora do Carmo para a construção de suas igrejas, além da contextualização política que deu origem à Casa Câmara e Cadeia.

A aparição do personagem "O Menino" introduziu um elemento lúdico, porém problematizador, sobre o Pelourinho e seu papel no passado como instrumento de controle social. Com uma personalidade questionadora, o personagem abria a discussão sobre a atual função patrimonial do monumento, indagando aos estudantes sobre sua permanência em praça pública, uma vez que simboliza a repressão às comunidades negras e pobres da cidade. Nesse momento, era comum escutar respostas tanto do Público 1 quanto do Público 2, como: "Deveria retirar o monumento.", "Ele tem que ficar." e "Deveria ser exposto em um museu." Essas opiniões eram quase unânimes. Ao coletar as respostas, o Menino explicava a importância do monumento para a memória local, que ainda está presente na cidade, trazendo uma reflexão sobre não brincar no espaço e sobre a responsabilidade de sempre contextualizar os elementos culturais urbanos.

Com relação aos objetos, o desafio dos estudantes era encontrar a ampulheta, a chave e o sino. A ampulheta simbolizava o tempo (presente, passado e futuro), conectando-se com as diversas camadas temporais da cidade. A chave representava a abertura das portas do Museu de Mariana e as novas experiências que o espaço poderia oferecer após sua inauguração. O sino, por sua vez, também marcava o tempo, mas sua escolha estava relacionada à conexão com a sala sensorial, um espaço imersivo e afetivo presente no roteiro, essencial para evocar memórias do território.

Após a conversa sobre o Pelourinho, o personagem propôs um desafio, aceito por todos: encontrar três objetos, começando pela primeira pista, relacionada ao tempo. Esse momento mobilizou os estudantes em uma busca ativa e participativa, incentivando a curiosidade e o trabalho em equipe.

No segundo ato, os mediadores dividiam os estudantes em duas turmas, com o objetivo de garantir que todos tivessem uma experiência imersiva confortável. Enquanto a primeira turma iniciava o percurso, a segunda era conduzida à Igreja Nossa Senhora do Carmo. Nesse espaço, os mediadores apenas acompanhavam os estudantes e esclareceram dúvidas sobre a igreja, principalmente sobre o incêndio trágico ocorrido em 1999.

Enquanto isso, a primeira turma, ao entrar na Igreja de São Francisco de Assis, era conduzida à capela menor, onde começava a mediação sobre as pinturas

e o espaço. Em seguida, os estudantes foram levados ao altar, quando muitos se surpreenderam com a arquitetura e as pinturas da nave e da capela. Os mediadores explicavam aspectos conceituais sobre a importância do estilo artístico do rococó, conduzindo os olhares dos estudantes para o oratório, introduzindo a história do Mestre Manoel da Costa Ataíde. De forma surpreendente, três personagens conhecidas como as Cantantes surgiam de trás do oratório.

A apresentação das Cantantes, interpretadas por profissionais pretas que representavam mulheres lavadeiras, quitandeiras e artesãs, trouxe uma dimensão emocional e cultural à experiência. Ambos os públicos — crianças, adolescentes e adultos — ficaram hipnotizados tanto pela beleza das personagens quanto pelas músicas, estimulando o envolvimento dos estudantes em paródias e ritmos de tambor. O fato de as personagens serem pretas criava uma conexão ainda maior com o público estudantil, composto majoritariamente por estudantes pretos e pardos. Eles teciam comentários como: “Elas são lindas.”, “Como cantam bem!” e “Olha o cabelo delas!?”. Muitos gravavam e tiravam fotos, mas a empolgação nas palmas e na participação desse perfil de estudante aumentava consideravelmente durante o segundo ato.

O trabalho dos mediadores junto aos personagens foi um grande desafio, pois era necessário conectar conteúdos histórico-artísticos sobre o Mestre Ataíde durante a observação da imagem presente no espaço da sacristia. Nesse ambiente, os mediadores orientavam os estudantes enquanto observavam a pintura na sacristia da igreja, incentivando-os a circular pelo espaço, buscando novos ângulos e perspectivas para compreender a ilusão de ótica, uma das características marcantes na obra do Mestre Ataíde. Após a mediação sobre a pintura, As Cantantes lançavam uma paródia no ritmo de funk carioca, cuja letra continha a solução do primeiro enigma, levando ao objeto ampulheta, que representava o tempo.

No terceiro ato, a jornada educativa iniciava a experiência na Casa do Conde de Assumar, um prédio importante na perspectiva histórica, arquitetônica e patrimonial para a cidade. Aqui se apresentava A Mestra, personagem que, na história, era responsável por projetar e construir a casa, carregando consigo vasto conhecimento sobre diferentes técnicas construtivas, mencionando as tecnologias africanas e destacando a contribuição de diferentes culturas na edificação local. A

personagem convidava os estudantes a refletirem sobre a exploração e as injustiças históricas, proporcionando um discurso crítico e uma compreensão das complexidades sociais da época.

Interrompendo a fala da Mestra, o Conde de Assumar — figura histórica conhecida por ser um cruel carrasco das comunidades locais no século XVIII — se apresentava de forma inesperada, causando diversos sentimentos nos estudantes, variando de acordo com o público. O Público 1 sentia medo, espanto e horror; no Público 2, o susto era maior, com algumas meninas demonstrando pânico, enquanto os meninos se mostravam incomodados por aparentarem certa vulnerabilidade.

Aqui, cabe destacar um detalhe: um dos combinados feitos pelos mediadores aos estudantes era não encostar nas paredes. Tornou-se comum professores e mediadores chamarem a atenção dos dois públicos para essa regra. Em um desses momentos, um estudante negro pertencente ao Público 2, indignado, respondeu à sua professora: “Quem construiu essas paredes foram os meus antepassados, portanto, eu tenho direito de tocar nelas.” Essa fala ocorreu durante a apresentação da personagem Mestra, evidenciando claramente que o estudante assimilou a fala sobre as técnicas de construção e quem detinha esse conhecimento.

Ao prosseguirem pela casa, chegavam ao quarto ato, em que foram apresentados a uma nova personagem, a Fantasma. Junto ao Menino, o espaço se tornava um lugar de mistério e representação das lendas marianenses, mergulhando os estudantes no universo da cultura popular e das narrativas transmitidas ao longo do tempo. A história da Fantasma e seu pedido de ajuda adicionavam uma camada emocional e intrigante à trama, estimulando a solução do segundo enigma e o encontro do segundo objeto: a chave. Para isso, era apresentado um desafio de raciocínio matemático e decifração de códigos. Nesse momento, os mediadores apresentaram três caixas e separaram o grupo em três equipes. Apesar do desafio ser adaptado para cada público, ambos demonstravam empolgação, sendo estimulados indiretamente por uma competição, o que incentivava os estudantes a trabalharem de forma colaborativa para encontrar o objeto.

Ao surgir o segundo objeto, o Conde interrompia o momento de comemoração dos estudantes, aparecendo para contar sua história, sendo confrontado em cena pelos personagens Fantasma e Menino. Nessa interação

cênica, era comum o público 1 superar o medo do Conde — algumas crianças até tentavam agredir o personagem —, reforçando a imersão lúdica promovida pela dramaturgia. O Público 2 também confrontava o vilão, mas de forma mais contida, alternando entre risos e comentários debochados.

No quinto ato, a experiência atingiu um ápice sensorial na Casa do Conde de Assumar. Foi criada uma sala sensorial na qual os estudantes, vedados, tinham a oportunidade de tocar objetos representativos da rica cultura marianense, proporcionando uma conexão tátil e imersiva com o patrimônio local. Todos os públicos eram vedados, enfileirados e guiados pelos mediadores até a sala, onde eram distribuídos por três mesas. Enquanto tocavam os objetos, um som ambiente ao fundo reproduzia barulhos de trem, sinos, rezas, batuques e outros elementos comuns no cotidiano da cidade e seus distritos. Os mediadores aplicavam técnicas de respiração para que os estudantes pudessem relaxar, utilizando os sentidos do tato e audição durante a intervenção. Após alguns minutos, os mediadores pediam para os estudantes tirarem as vendas, surpreendendo-os com objetos como tapetes de sisal, peças de cantaria, madeiras, tijolos, ferros e outros elementos representativos dos ofícios e manifestações culturais do território.

Neste espaço, diversas reações emotivas eram demonstradas pelos estudantes de ambos os públicos, impulsionadas pelas memórias evocadas ao perceberem os objetos. Quando provocados pelos mediadores sobre as lembranças que os objetos traziam, alguns estudantes choravam ao lembrar de seus parentes artesãos ou de momentos familiares em espaços públicos. Os professores, por sua vez, remetiam suas memórias à infância.

Ao sair da sala sensorial, o primeiro grupo foi direcionado para o último espaço cênico, enquanto o segundo grupo passava por toda a jornada dramatúrgica. Enquanto isso, o primeiro grupo participava de uma dinâmica promovida pelos mediadores. As dinâmicas foram conectadas ao conceito patrimonial, girando em torno da seguinte pergunta: “Qual tipo de museu ou que tipo de objetos você gostaria que fossem expostos?” Os mediadores adaptaram a dinâmica para os dois públicos. As respostas do Público 1 geralmente estavam atreladas às brincadeiras, como futebol, bonecas e jogos eletrônicos. Esse público também era mais inquieto, exigindo intervenções de jogos teatrais pelos mediadores. O Público 2, junto aos

professores, respondia por meio de uma roda de conversa, mencionando temas como “Museu do Funk”, “Museu da Moda”, “Museu da Ciência” e outros.

O encontro do primeiro com o segundo grupo marcava o início do sexto ato. O Menino, a Fantasma e a Mestra retornavam à cena apresentando o terceiro enigma. Quando um estudante descobria o objeto faltante — o sino —, o Conde surgia correndo com o objeto escondido em uma sacola, sendo impedido pelo trio de personagens, que, além de evitar sua fuga, concluíam a cena expulsando-o simbolicamente da casa. O Público 1 vibrava com a cena, participando ativamente e gritando frases como: “Vai embora, Conde maldoso!”, “Sai daqui!” e “A casa é nossa!”, demonstrando um sentimento de pertencimento ao lugar. O Público 2 assistia à cena com distanciamento, encarando-a com humor, sem abrir muitos comentários e apenas aguardando a conclusão final.

Após a expulsão do Conde, os três objetos eram apresentados, e o Menino decretava que as memórias dos habitantes de Mariana seriam preservadas e que, em breve, o Museu de Mariana seria aberto para todos. Com isso, iniciava-se o sétimo ato, o da despedida, no qual As Cantantes retornavam cantando e batucando, acompanhadas pelo trio de personagens que expulsaram o Conde. Juntos, despediam-se, agradecendo aos estudantes pela participação na experiência cênico-lúdico-cultural.

Após o encerramento da apresentação teatral e da mediação cultural, era entregue um lanche a todos os presentes, marcando um momento coletivo importante para os estudantes.

Inicialmente estive presente e contribui em todo processo educativo e criativo do roteiro de apresentação cênica e de mediação cultural. Apesar de ter sido contratado como mediador, a minha principal função era auxiliar a coordenadora de Equipe, assumindo a responsabilidade no controle da agenda de visitas das escolas, organização do transporte, suporte na comunicação entre mediadores e atores, organização interna dos recursos cênicos, distribuição de lanches e mediar visitantes espontâneos. Qualquer imprevisto que acontecia era a minha responsabilidade além de comunicar as coordenadoras, e em alguns momentos assumindo função como ator e como o mediador cultural para os visitantes espontâneos.

Os visitantes espontâneos são compostos em grande parte por adultos, turistas e moradores locais. Como o interesse desse público era exclusivamente conhecerem a Igreja de São Francisco e a Casa do Conde de Assumar, me colocava à disposição em realizar uma mediação à parte dos estudantes, focando especificamente nos aspectos envolvendo o processo de restauro, explicação de alguns elementos históricos e culturais característico dos patrimônios.

A divulgação do projeto, esteve direcionada à comunidade escolar, em especial às escolas de Tempo Integral, justificada pela integração com o programa de educação patrimonial ofertada em todo território marianense. Foi de minha responsabilidade agendar e organizar todo o transporte dessas escolas e de outras da rede pública que se encontravam distantes do centro histórico.

A oferta de transporte gratuito não apenas superou as distâncias geográficas entre bairros periféricos e distritos, mas também revelou um abismo cultural. Durante os trajetos de ônibus, era notável a frequência com que crianças e adolescentes expressavam o distanciamento do centro, muitas vezes relatando que aquela seria sua primeira experiência em um museu, teatro ou até mesmo a primeira oportunidade de conhecer a Praça Minas Gerais.

Essa realidade evidencia a urgência de políticas públicas que democratizem o acesso à cultura e à educação patrimonial, rompendo com a exclusão histórica que marginaliza comunidades periféricas. A experiência de visitar escolas em contextos de vulnerabilidade expõe a crueza da desigualdade social, onde a falta de recursos e a precariedade da infraestrutura escolar são obstáculos diários para o desenvolvimento educacional.

5 Considerações Finais

A ideia de considerar a cidade como um ambiente de aprendizagem é possível, embora represente um desafio significativo. A educação patrimonial e a educação não formal surgem como caminhos promissores para a construção de um “cidadão do mundo” promovendo o desenvolvimento de memórias afetivas e a valorização das identidades culturais presentes no território.

No contexto de Mariana-MG, o discurso Primaz, na perspectiva de Hall (2003), pode ser compreendido como um instrumento de poder que busca unificar a

identidade cultural marianense, negando a interculturalidade existente na cidade. Essa postura configura um exemplo concreto de opressão e injustiça, que Paulo Freire (1987) conceitua como situação-limite, dificultando os processos de formação cidadã libertadora.

No âmbito do projeto educativo, a “situação-limite” se manifesta na dificuldade das escolas em realizar visitas educativas e culturais pela cidade. Isso pode ser justificado a partir dos entraves burocráticos ao currículo escolar extenso que pouco dialogam com as comunidades locais e na falta de políticas públicas que promovam ações educativas para além dos muros da escola. Porém, é possível buscar analisar a forma como a cidade seleciona os seus patrimônios, principalmente em cidades históricas.

A complexidade da preservação patrimonial em cidades históricas, como Mariana, onde a priorização de bens materiais coloniais é frequente, gera uma “situação-limite”. Essa situação leva à marginalização e ao silenciamento cultural, como exemplificado pelo grafite no bairro Santo Antônio, apresentado neste trabalho como uma perspectiva oposta ao discurso da Primaz. Os conflitos territoriais emergiram como “temas geradores” centrais na prática pedagógica do projeto educativo. Ao longo da construção do roteiro e da peça teatral, esses conflitos se materializaram nos personagens, que, com a mediação cultural, buscaram problematizar as vivências e os conhecimentos dos estudantes.

Como resultado, observou-se um notável reconhecimento e apropriação dos espaços patrimoniais. As discussões, apresentações e vivências proporcionadas pelo projeto transformaram esses locais em “lugares de memória” (Nora, 1993, p.13). para os estudantes, ressignificando a percepção temporal e simbólica em sua trajetória escolar.

Antes da abertura do Museu, o espaço se tornou o lugar das cantantes, da mestre, do menino e da personagem fantasma, e quando “expulsam” o Conde, os estudantes reivindicaram o espaço patrimonial como seu, demonstrando um profundo senso de pertencimento e uma compreensão crítica da história. Após abertura do Museu de Mariana, aqueles estudantes que participaram do projeto educativo anterior à abertura, sentiram falta dos personagens e de qualquer registro que demonstrasse as vivências presentes no casarão.

Essa experiência aponta para um potencial educativo presente na cidade, nesse sentido a pesquisadora, Vicente (2024) nos oferece um ponto crucial: a intrínseca ligação entre o patrimônio material e imaterial como meio para a produção de novos significados nos espaços urbanos. Nessa perspectiva, reforça a ideia de que a educação em Mariana pode ser fortalecida a partir das práticas da educação não formal e educação patrimonial, que trabalhadas concomitantemente, oferecem oportunidade únicas de aprendizagem e na valorização das manifestações culturais diversas presente na região.

Para concretizar essa visão, é fundamental que a cidade de Mariana assuma a responsabilidade de elaborar um plano educativo abrangente para seus cidadãos. Este plano deve promover projetos e programas que conectem as escolas com as comunidades, ampliando as oportunidades e espaços educativos. A cidade pode, ainda, buscar parcerias com a iniciativa privada e a colaboração da Universidade Federal de Ouro Preto para a formação profissional. A valorização do patrimônio local como ferramenta pedagógica é crucial para que os cidadãos se tornem agentes ativos no processo de aprendizagem, construindo uma compreensão mais profunda de sua história e cultura.

Com base na perspectiva do "inédito-inviável" de Freire (1970), este artigo conclui pela viabilidade de Mariana se estabelecer como uma cidade educadora. Essa visão se fundamenta no projeto educativo que envolve o Tempo Integral da Secretaria Municipal de Educação, a colaboração com as escolas Estaduais e o apoio da iniciativa privada.

Referências Bibliográficas

AICE - ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 2014.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011

CANDAU, Vera. **Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA**

CANDAU. CINEAD LECAV, 26 dez. 2017. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=10s&ab_channel=CINEADLECAV>. Acesso em: 10 jul. 2023.

COLL, C. Educação, escola e comunidade: na busca de um compromisso. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, ano 3, n. 10, p. 8-12, 1999.

CORAÇÃO, Cláudio Rodrigues; CARNEIRO, Filipe Davison Barboza. **De quem é a praça Gomes Freire?**: As disputas simbólicas no espaço Jardim e as representações da imprensa de Mariana-MG. *Logos*, [S. l.], v. 25, n. 1, 2019. DOI: 10.12957/logos.2018.35877. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/35877>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970

Freire, Paulo. **A educação na cidade**. Editora Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: IDE, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, M. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 7-46.

GRACINO JÚNIOR, Paulo. **Mariana**: Da Cidade Patrimônio à Cidade Partida. UNESP - FCLAS - CEDAP, v.3, n.2, 2007.

LUNA, . C. E. F. .; OLIVEIRA, F. A. de .; MENDONÇA, J. G. .; ASSIS, R. V. de . O grafite: uma forma de expressão social. **Encontros de Vista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 69–76, 2021. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4284>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis:Vozes, 2008.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras**: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 26 mar. 2025.

Rebouças, Evill **A dramaturgia e a encenação no espaço não convencional**/ Evill Rebouças. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

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

RAJOBAC, Raimundo; ROMANI, Simone. **Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação?** Revista Espaço Acadêmico, UEM, n. 127, p. 65-70, 2011.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1)

SCIFONI, Simone. **DESAFIOS PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 5–16, 2016. DOI: 10.12957/teias.2017.25231. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25231>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SOUZA, José & VILAR, Ana. **Educação e cidade**: novos desafios. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VICENTE, Mayara. **A Cidade de Mariana e o Ensino de História**: Leitura Das Paisagens Urbanas Na Educação Básica 2024. 158 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn.

ZITKOSKI, Jaime. **Educação e emancipação**: desafios para o século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2010.