



ENSINANDO O PATRIMÔNIO CULTURAL DECOLONIAL NOS TRABALHOS DE CAMPO DE GEOGRAFIA

Rafael Henrique de Moura
rafaelgeomga@gmail.com¹

Resumo

Este texto apresenta em sua parte inicial algumas considerações sobre patrimônio cultural, educação patrimonial decolonial e trabalho de campo, sendo estes os referenciais bibliográficos para a pesquisa. A segunda parte do texto apresenta possibilidades de práticas para a inclusão da educação patrimonial no ensino de Geografia. Para isto, são descritas as práticas realizadas com estudantes de uma escola de Ensino Médio localizada no município de São Carlos – SP. Destaca-se que no espaço escolar o patrimônio cultural é abordado como tema da história ou sociologia, ou temas transversais. Nesse sentido, cabe às professoras e aos professores de Geografia a devida apropriação deste campo que possui intencionalidade em sua distribuição espacial, merecendo a atenção desta ciência para a inclusão da pluralidade de ideias sobre o patrimônio cultural e suas narrativas.

Palavras-chave: Geografia; Educação; Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial Decolonial.

Introdução: Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial Decolonial

*“Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização”
Mario de Andrade*

O patrimônio cultural “representa um conjunto de bens materiais e imateriais, práticas, objetos e manifestações legitimadas como referências culturais que exprimem os traços identitários da sociedade no território” (PAES; MOURA, 2022). No Brasil, a salvaguarda do patrimônio cultural começa com o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)², em 1937, que é responsável por “criar” uma narrativa da nacionalidade brasileira.

¹ Docente de Geografia no Colégio Caaso de 2015 a 2019. Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Geografia, Turismo e Patrimônio Cultural – GEOPATRI.

² Atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).



Naquele momento, o SPHAN faz a seleção das referências representativas da história, da identidade e das expressões culturais do país. De acordo com Scifoni (2010):

Sob o patrocínio do Estado este conjunto patrimonial passou a retratar uma visão monolítica do passado brasileiro, na qual os sujeitos ali representados estão predominantemente ligados às elites política, econômica, religiosa e militar, uma vez que dominam neste conjunto bens como igrejas católicas, fortes e fortalezas militares, casas de câmara e cadeia, casas de fazendas e engenhos, portanto, os bens materiais que são símbolos dos mecanismos de dominação e poder constituídos no país (SCIFONI, 2010, p. 118).

O IPHAN, de 1937 a 1967, esteve sob a presidência de Rodrigo Melo Franco de Andrade e foi nesse período que a “valorização do passado colonial, representando as origens da nação, conferindo-lhe uma ancestralidade que deveria referenciar-se numa matriz portuguesa, mas que, a partir dela, configuraria um universo tipicamente brasileiro” (CHUVA, 2003, p. 324). Esta primeira fase do IPHAN entre os pesquisadores do campo do patrimônio denomina-se como *fase heróica* (FONSECA, 2005) com a valorização do patrimônio de “pedra e cal” que atribui valor geralmente para os grandes edifícios e estilos arquitetônicos e principalmente, o patrimônio ligado às aristocracias coloniais, elites político-econômicas e religiosas.

Assim, é pertinente a reflexão sobre a valorização do patrimônio cultural nacional e a educação fervilhando questões como: Pode-se pensar em outras narrativas quando esses saberes chegam em sala de aula? Ou mesmo se “é possível pensarmos numa Educação Patrimonial Decolonial como um projeto político e social?” (TOLENTINO, 2018, p. 53).

Sendo o patrimônio valorizado e selecionado socialmente para a efetivação da salvaguarda dos bens culturais, é necessário que haja estratégias que eduquem no campo do patrimônio e da cultura para assim assegurar que essa herança chegue para as gerações futuras. Dentre estas ideias e inovações, a Educação Patrimonial pode ser um caminho teórico-metodológico. Para esclarecer o conceito, a Educação Patrimonial:

É concebida também a partir da noção de referências culturais, que são conformadas socialmente com a participação efetiva dos detentores e produtores dessas mesmas referências, por meio de um processo permeado de consensos e conflitos a ele inerentes. O importante é o processo dialógico e democrático dessa prática



educativa, numa perspectiva freiriana, que preza pela alteridade, pelo respeito à diversidade cultural e pela participação ativa dos produtores e detentores do patrimônio como sujeitos sócio-históricos (TOLENTINO, 2016, p. 40).

A tarefa proposta se complexifica ao propor uma discussão sobre educação, cultura e patrimônio, Tolentino (2018) propõe um processo “dialógico e democrático” e que respeite a diversidade cultural. Sabendo que o processo ensino-aprendizagem ocorre socialmente e incessantemente sobre a ótica da Educação Patrimonial, acresce-se que:

E partem da concepção de que a educação patrimonial efetiva é dialógica, reflexiva e crítica, que contribui para a construção democrática do conhecimento e para a transformação da realidade, e não uma educação instrutivista, homogeneizadora e bancária (na acepção freiriana), a serviço da manutenção de um determinado status quo e de sistemas de dominação vigentes (TOLENTINO, 2016, p. 47).

A temática da Educação Patrimonial pela perspectiva da decolonialidade entende-se que por esta via o patrimônio cultural é analisado por um conjunto de epistemologias alternativas que valorizam os saberes subalternos e os conhecimentos produzidos em outras partes do mundo para além dos processos colonizadores (TOLENTINO, 2018).

Desse modo, o patrimônio cultural pela Educação Patrimonial decolonial “reconhece que os processos de patrimonialização foram e são amplamente influenciados por uma matriz de poder colonialista e pela dominação do sistema capitalista dela decorrente, muitas vezes invisível ou escamoteada” (TOLENTINO, 2018, p. 56), indicando que é “necessário contestar e romper com os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados” (TOLENTINO, 2018, p. 56).

Diante desse cenário, no período contemporâneo há maior preocupação com o que vem sendo ensinado no âmbito da ciência, da Geografia e do patrimônio cultural, levando em conta a pluralidade destes campos do conhecimento e suas narrativas, uma vez que os saberes atrelados a cultura e identidade podem glorificar alguns personagens históricos e silenciar outros grupos, minorias e étnicas.



Notas sobre Educação Informal e Trabalho de Campo

A aproximação entre educação informal e trabalho de campo se dá porque ambos ocorrem necessariamente externos ao espaço/ambiente escolar. Sabe-se que há caminhos conceituais e teórico-metodológicos que acarretam distinções entre estas terminologias, ainda assim é pertinente o diálogo entre a educação informal e o trabalho de campo tendo em vista o processo contínuo de ensino-aprendizagem e a formação ampla do cidadão molda uma educação crítica que eduque para a reflexão sobre o espaço em que habita, sobre sua história, sobre seu lugar, sobre coletividade, sobre arte e fundamentalmente sobre cultura e diversidade cultural.

Assim, a educação informal é “um processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio” (COOMBS, 1975, p. 27 apud TRILLA, 2008, p. 33). Por esse caminho, os sujeitos estão em constante assimilação de novos saberes, não necessariamente ligados aos espaços escolares, justificando por isso a terminologia, *informal*.

Para Freire (1982) “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra” e “o ato de ensinar-aprender ocorre de forma contínua”. Essas afirmativas indicam a complexidade que é a temática da educação. Sendo a educação complexa, “a aceitação da complexidade é a aceitação de uma contradição” (MORIN, 2005, p. 64). Pontua-se que o ato de educar-aprender ultrapassa o ambiente escolar e ocorre no cotidiano dos sujeitos sociais. Desse modo, educação e patrimônio cultural tornam-se assim, um emaranhado ainda mais complexo, e como ato contínuo, de aprender-refletir-aprender (refletir novamente), entende-se aqui que:

Só assim a alfabetização³ cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 1975, p. 142).

³ Alfabetização aqui é entendida não como aprender o alfabeto, mas como processo contínuo de aprender e que não delimita-se no espaço ao ambiente escolar ou em terminologias.



A escala do acontecimento da educação informal é para além do espaço escolar e uma prática educativa que dialoga com esta ideia, é o Trabalho de Campo (TC) por ser previamente preparado pelos docentes, mas também ocorrem necessariamente externo do ambiente escolar. O TC diferencia a Geografia das demais ciências e pode ser um caminho metodológico para uma Educação Patrimonial Decolonial. A Geografia utiliza este caminho teórico-metodológico que fundamenta a mesma desde sua fundação como ciência moderna no século XVIII.

“Ora, a aventura – qualquer que seja o motor: lucro, curiosidade, necessidade – é, na verdade, o prólogo, a primeira etapa da geografia. (...) Esta obsessão pelos “países desconhecidos” é em nós o legado não expresso da instável humanidade primitiva. Pois os primeiros homens, bem antes dos périplos gregos, ou das grandes descobertas marítimas do século XV, exploraram a superfície do globo” (CLOZIER, 1972, p.5-6 apud AMORIM FILHO, 2006, p. 15).

Por este motivo, pode-se afirmar que o Trabalho de Campo é uma das ferramentas mais tradicionais desta ciência (LACOSTE, 2006; ZUSMAN, 2011). De toda forma, “o trabalho de campo consiste em ver o lugar, as formas da paisagem, registrar as informações por escrito, nas cartas e mapas, ou ainda, por meio de imagens” (AZAMBUJA, 2012, p. 183). Esta é uma atividade educativa prática, em que os estudantes estão imersos em visita para a efetivação do processo ensino-aprendizagem com as vivências, falas de entrevistados, anotações e registros. Sendo assim, os trabalhos de campo permitem aos estudantes observarem na prática os elementos naturais e culturais e suas diferentes interações em vários lugares.

Uma visita prática pode enriquecer o processo educativo, pois estar em campo é lançar-se a novos desafios que contribuem para o processo ensino aprendizagem. O ato de deslocar-se espacialmente possibilita “enxergar de outra forma”, *in loco*, ou mesmo por outra perspectiva ou caminho. Ou seja, ir é enriquecer-se. Deslocar-se, ou mesmo aventurar-se deve ser uma busca sedenta pelo conhecimento.

Desse modo, este tipo de atividade vinculada ao processo educativo pode ser uma das maneiras de alfabetizar e letrar os estudantes sobre educação patrimonial e decolonialidade.



Portanto, “o trabalho de campo, para não ser somente empirismo, deve articular-se à formação teórica que é, ela também, indispensável” (LACOSTE, 2006, p. 91).

Como afirma Zusman (2011), “não há receitas para realizar trabalho de campo sendo que cada trabalho de campo é diferente e portanto é necessário criar estratégias específicas e criativas a luz das perguntas que orientam a investigação e as questões que surgem no local” (ZUSMAN, 2011, p. 26-27, tradução livre). De acordo com a autora:

Por este motivo, a tradição do trabalho de campo na Geografia não está finalizada. Na realidade, é um caminho aberto, em constante construção, que seguirá sendo enriquecida com as experiências e desafios que são as realidades sociais e espaciais em contínua transformação (ZUSMAN, 2011, p. 27, tradução livre).

No período atual, a realização de trabalhos de campo insere problemáticas da globalização que interferem no lugar, que enriquecem a discussão de como o universo dos discentes é permeado por interferências externas e verticalidades, como as multinacionais. Categoricamente, acredita-se que cada espaço com sua formação sócioespacial pode e deve ser utilizado para a prática do trabalho de campo. Uma volta ao quarteirão da escola, uma ida à praça ou parque da cidade, o deslocamento em grupo à uma vegetação nativa, são algumas dessas possibilidades.

Quando se trata de descolar crianças e adolescentes para além da sala de aula, todo o cuidado é de responsabilidade prévia da/do professora/professor responsável. Este trabalho deve ser conciliado com o currículo que rege os conteúdos didáticos (currículo escolar), além de dialogar diretamente com as teorias aprendidas em sala de aula. É recomendado o auxílio de outros docentes (ao menos) no dia específico de saída da escola. Assim, o trabalho de campo é uma aula que pressupõe a circulação dos alunos para além da escolar, mas cabe ao professor planejar toda a construção desta atividade, como uma aula para além do espaço escolar.

A seleção do roteiro do trabalho de campo, além de dialogar com a teoria aprendida em sala de aula, deve levar em consideração quais as narrativas estão se evidenciando nos *lugares de memória* na expressão de Nora (1993) durante a visitação dos bens culturais. Todo



cuidado deve-se para uma leitura da cidade e patrimônio que esteja atenta para a pluralidade cultural com a Educação Patrimonial Decolonial.

Resultados: Trabalhando o Patrimônio Cultural no Ensino Médio

A atuação como professor de Geografia no Colégio CAASO (Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira)⁴ no Ensino Médio e Pré-Vestibular de 2015 a 2019 foi uma experiência na qual pode-se conciliar o “chão da escola” pública/privada junto à formação acadêmica na respectiva disciplina durante o período. Como docente de Geografia, houve a aplicação de trabalhos de campos com estudantes do Ensino Médio e essa é uma possibilidade de educação patrimonial.

O processo ensino-aprendizagem ocorre com a transposição dos conteúdos curriculares para além dos espaços escolares, na medida em que os conhecimentos da escolar ganham os espaços de visitação durante o trabalho de campo possibilitando com que cada estudante veja em campo o que aprendeu na teoria e transforme em um novo conhecimento teórico-prático mais próximo ao seu cotidiano.

Entre 2015 a 2019, os roteiros de trabalhos de campo que ocorreram foram: Poços de Caldas – MG (Figura 01), São Paulo – SP (Memorial da América Latina (Figura 02), , Museu do Futebol, Pompéia), Aterro Sanitário Municipal (São Carlos), Coopervida – Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de São Carlos, o Campus da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e USP – Campus São Carlos.

⁴ O Colégio Caaso é uma unidade escolar com mensalidade com menor valor em comparação as demais escolas do município. Situou-se em terreno da Universidade de São Paulo (USP) Campus São Carlos de 1957 a 2022. A escola ao longo das décadas esteve vinculada ao centro acadêmico da USP – São Carlos e foi demolida em 2022.



Figura 01: Trabalho de Campo – Conversa com guia turístico local na Estação Ferroviária de Poços de Caldas.



Fonte: MOURA, Rafael Henrique (2017).

Figura 02: Memorial da América Latina e Museu do Futebol no Estádio do Pacaembu – São Paulo – SP



Fonte: MOURA, Rafael Henrique de (2017).

Pontua-se que o planejamento prévio do TC, de acordo com o currículo escolar, possibilita a inclusão da temática do patrimônio cultural, bem como da Educação Patrimonial Decolonial, instigando os discentes na sua construção do processo ensino-aprendizagem.

O patrimônio cultural envolve uma dimensão normativa que é responsável pela seleção de quais bens materiais devem, ou não, ser preservados, sendo que “o processo de patrimonialização é altamente seletivo” (LUCHIARI, 2005, p. 97). O mesmo é válido quando se seleciona um roteiro para trabalho de campo, evidenciando ou subtraindo os conflitos sociais e a diversidade de representações do patrimônio cultural. Nesse sentido, buscou-se atenção aos bens culturais que seriam visitados pelos discentes.

Em 2018, realizou-se junto aos discentes a Feira Cultural do Colégio CAASO (FECUCA) (Figura 03), em que os estudantes do Ensino Médio tinham a feira como uma de



suas avaliações⁵ e escolheram o tema “Patrimônio Cultural de São Carlos”. O professor questionou: “Mas o que é Patrimônio Cultural em São Carlos?”. A resposta centrou-se nos bens culturais e reconhecidos na esfera federal, estadual, municipal.

Figura 03: Feira Cultural – Tema Patrimônio Cultural Municipal



Fonte: MOURA, Rafael Henrique de (2018).

Também foi questionado sobre o que poderia vir a ser reconhecido/tombado enquanto um patrimônio cultural. Consequente, a educação patrimonial tomou conta do debate com as turmas por semanas instigando a reflexão crítica dos discentes sobre a preservação e a salvaguarda do patrimônio cultural local para as gerações futuras. Assim, mostra-se que é possível aliar conhecimentos sobre a cidade, o patrimônio cultural na escola (e nas aulas de Geografia) e para além da escolar, por exemplo, com as atividades de trabalho de campo, sendo algumas das possibilidades de Educação Patrimonial Decolonial.

⁵ Ao total eram 4: Avaliação da disciplina, Avaliação de área (Ciências Humanas), Simulado e Feira Cultural referente ao 4º Bimestre.



Considerações Finais

O presente trabalho é uma reflexão docente sobre o trabalho de campo como possibilidade para o ensino de Geografia e a Educação Patrimonial Decolonial, subsidiando para que as aulas de Geografia dialoguem com outros vieses do patrimônio histórico cultural da realidade local discente.

A parte inicial do trabalho traz considerações sobre conceituações e terminologias referentes à educação, educação patrimonial e Educação Patrimonial Decolonial. Em seguida, este breve relato de experiência docente apresentou que é possível – e necessário – que a Geografia Brasileira incorpore o debate do campo do patrimônio cultural em suas salas de aula e para além delas, mostrando que o trabalho de campo é uma importante ferramenta teórico-metodológica que ultrapassa o espaço da unidade escolar.

Na busca de facilitar o processo ensino-aprendizagem, as feiras culturais ou disciplinas eletivas, itinerários formativos, entre outros, também podem ser estratégias para inserir a Educação Patrimonial Decolonial nas aulas de Geografia do Ensino Médio para que a “fase heroica da pedra e cal” seja superada e que outras histórias e outras narrativas sejam evidenciadas. O patrimônio cultural é um campo de disputa e cabe as professoras e professores de Geografia que direcionem seus estudantes para uma reflexão sobre a pluralidade cultural com a efetivação da Educação Patrimonial Decolonial.

Referências Bibliográficas

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. A pluralidade da Geografia e a necessidade das abordagens culturais. **Caderno de Geografia**, PUCMG, Belo Horizonte, v. 16, p. 01-22, 2006.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, 2012.



CHUVA, Márcia. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. **Topoi**, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 313-333, jul-dez, 2003.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: UFRJ/MinC/IPHAN, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo 4. 2ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 5ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1975.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**. AGB São Paulo, nº 84, p. 77-92, 2006.

LUCHIARI, Maria Tereza Duarte Paes. A Reinvenção do Patrimônio Arquitetônico no Consumo das Cidades. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, Nº 17, p. 95 - 105, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Les lieux de mémoire*, 1984. Tradução de Yara Aun Khoury. **Proj. História**, São Paulo, nº 10, pp.28-42, 1993.

PAES, Maria Tereza Duarte. MOURA, Rafael Henrique de. Patrimônio ferroviário e refuncionalização dos bens culturais tombados da Companhia Paulista de Estradas de Ferro (CPEF). **Confins**. Paris, v. 54, 2022. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confins/45255>>. Acesso em 26 junho 2023.

SCIFONI, Simone. Por uma geografia política dos patrimônios naturais. In: PAES, Maria Tereza Duarte; OLIVEIRA, Melissa Ramos da Silva. (Orgs.). **Geografia, Turismo e Patrimônio Cultural**. 1ed. São Paulo: Annablume, 2010, p. 207-226.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. GHANEM, Elie. TRILLA, Jaume. ARANTES, Valéria Amorim (org.), 1ª



edição, São Paulo: Summus Editorial, 2008. p. 15-57.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação Patrimonial Decolonial: Perspectivas e Entraves nas Práticas de Patrimonialização Federal. **Sillogés**. Porto Alegre, Anpuh, V.1, n. 1, p. 41-60, 2018

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático 5. Orgs: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira. IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ZUSMAN, Perla. La tradición del trabajo de campo en Geografía. **Geograficando**, 7 (7), 15-32. En Memoria Académica. 2011. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5089/pr.5089.pdf>. Acesso em 23 junho 2023.