

## ARTIGO

### O PATRIMÔNIO CULTURAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: APORTES PARA UMA VISÃO DECOLONIAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO<sup>1</sup>

Tatiana Colasante<sup>2</sup>

Alini Nunes de Oliveira<sup>3</sup>

Fabiane de Oliveira Domingos<sup>4</sup>

#### RESUMO

A Geografia escolar possibilita uma ampla abordagem de temas vinculados ao entendimento do espaço e da sociedade. Com o trabalho de campo, é possível ampliar a percepção do aluno sobre a sua cidade permitindo a apreensão prática dos conteúdos, ao mesmo tempo em que instiga uma visão crítica e reflexiva sobre a formação e transformação das paisagens. No entanto, a diversidade cultural que é privilegiada nos currículos escolares nem sempre é fácil ser observada nas cidades, pois, muitas formas espaciais que se constituem em patrimônio cultural são fruto de concepções elitistas que marginalizam e excluem a cultura popular. Esse processo é observado em Londrina, norte do Paraná, município colonizado por uma companhia de capital inglês. Na área central, o patrimônio edificado enaltece os feitos de uma elite branca dominante e invisibiliza as manifestações populares. Com isso, o professor de Geografia tem grandes entraves ao trabalhar uma Educação Patrimonial decolonial que privilegie a cultura local. Utilizando a pesquisa bibliográfica e análise de documentos do currículo escolar nacional, o artigo traz reflexões sobre o processo de patrimonialização no Brasil que privilegiou uma visão colonialista e os desafios do professor para trabalhar uma leitura do espaço que enalteça a diversidade cultural. Como resultado, aponta-se que é necessário trazer um olhar comunitário para o patrimônio que pode ser conseguido com o inventário participativo nas escolas a partir da identificação de formas e expressões periféricas, em uma perspectiva decolonial que reflete a pluralidade cultural.

**Palavras chave:** Educação Patrimonial. Ensino de Geografia. Londrina. Decolonialidade.

<sup>1</sup> Artigo apresentado e publicado nos anais do V Simpósio Nacional sobre Pequenas Cidades, com adaptações.

<sup>2</sup> Doutora em Geografia. Professora Adjunta do Curso de Turismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus São Bernardo. E-mail: tatiana.colasante@ufma.br

<sup>3</sup> Doutora em Geografia. Professora do Curso de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, Departamento de Gestão e Hospitalidade. E-mail: alini\_oliveira@hotmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Geografia. Professora Adjunta do Curso de Turismo e Negócios da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Apucarana. E-mail: fabianedomingos@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

O espaço urbano reflete múltiplas ações sociais que implicam em diferentes conformações espaciais ao longo dos anos. Durante a evolução das sociedades, percebe-se que a relação homem-espaço é permeada por simbolismos. A cidade é uma associação de lugares apropriados e produzidos pelos agentes sociais, cada qual com o seu interesse, o que resulta em tempos e movimentos diferenciados. Esse processo espacial vai produzir (i)materialidades que, em alguns casos, em função da conotação ideológica, pode contribuir para a constituição de patrimônios culturais.

No Brasil, durante muito tempo, para ser considerado patrimônio, o bem cultural deveria refletir feitos históricos nacionais. Com isso, muitos elementos representativos das raízes indígenas e africanas, por exemplo, demoraram a ter um reconhecimento cultural no país que refletiu em uma apropriação do espaço urbano em sua dimensão política, cultural, simbólica e ideológica por parte dos agentes hegemônicos.

No ensino de Geografia, é possível compreender os processos de transformações espaciais em uma perspectiva simbólica a partir de unidades temáticas que contemplem a identidade sociocultural. Assim, a cidade é um campo do saber que possibilita a leitura do patrimônio pela Geografia. As mudanças que ocorrem na paisagem urbana, em que alguns elementos são considerados de valor histórico e, por isso, permanecem na paisagem, muitas vezes, não refletem a identidade da população de bairros não-centrais que ficam excluídos até na institucionalização do patrimônio das cidades. As áreas centrais como *locus* do movimento do capital financeiro trazem à tona uma intensa circulação de pessoas e mercadorias e, com isso, são espaços ideais para a construção de símbolos e monumentos que visibilizam a elite.

Quando se incentivam ações preservacionistas do patrimônio pela população, geralmente as práticas educacionais surtem mais efeito. Isso porque a educação envolve processos que possibilitam a construção de um diálogo crítico e reflexivo que pode auxiliar na criação de instrumentos de valorização da cultura local, em uma perspectiva decolonial e não descolonial. Segundo Walsh (2009), quando se suprime o “s” é proposital, no sentido de delimitar que não há como simplesmente desfazer o colonialismo, mas é um caminho de luta e construções alternativas.

Assumir uma postura decolonial na leitura do espaço urbano é demonstrar que nem sempre as referências identitárias refletem a história dos grupos sociais. Dessa forma, o artigo busca apreender o espaço urbano em uma perspectiva simbólica, discutindo também em que momento se iniciam os processos de patrimonialização no país e as mudanças ideológicas dos

órgãos federais em uma tentativa de reparação histórica que insiste em desconsiderar a história e a cultura popular.

Posteriormente, discutem-se os desafios de se enveredar por uma Educação Patrimonial decolonial em Londrina, onde os bens patrimoniais refletem os feitos da elite dominante, trazendo ainda novos contornos nessa discussão a partir da criação recente de elementos na paisagem urbana que refletem uma identidade colonizadora, impondo maiores desafios para um trabalho que privilegie o patrimônio das comunidades.

## 2 A PRODUÇÃO SIMBÓLICA DO ESPAÇO

As cidades surgem a partir de diferentes contextos históricos que levam ao entendimento que cada cidade é única, dotada de especificidades que não podem ser compreendidas apenas sob um aspecto. Em uma perspectiva colonial, ocorre uma apropriação coletiva do espaço, onde se realiza uma cerimônia, onde são erguidas pela primeira vez as cores nacionais e, logo em seguida, são erguidos monumentos para marcar a passagem dos conquistadores e, com isso, a tomada de posse do território. Assim, os grupos sociais passam a explorar o espaço como um sistema de representações, nomeando lugares e transformando-os em objetos de discursos ao impor uma marca sobre eles (CLAVAL, 1999).

Para Carlos (1994), a cidade materializa os modos de viver, pensar e sentir, expressões comportamentais, formas de lazer e cultura. Essas manifestações são fruto da ação do homem enquanto ser cultural que transforma o espaço, imprimindo significados e simbolismos, que podem ganhar uma materialidade expressa em edificações, monumentos etc.

Por adquirir uma forma, manifestada no espaço, a cultura possui uma grande relevância na organização socioespacial das cidades, de tal maneira que seu estudo é imprescindível na sociedade contemporânea. Isso porque o homem, ao modificar o espaço, imprime suas marcas na paisagem. Nesse aspecto, o espaço urbano, *locus* também da memória, é composto de diversos objetos geográficos que são concebidos intencionalmente tanto na sua função quanto na sua espacialidade. Porém, alguns desses objetos acabam se modificando na sua função de acordo com as intencionalidades dos agentes sociais.

Aquilo que permanece na paisagem como materialidade é chamado por Santos (1996, p. 113) de rugosidades, que seriam resquícios de formas anteriores, que “[...] nos trazem os restos de divisões de trabalho já passadas [...], os restos dos tipos de capital utilizados em suas combinações técnicas e sociais com o trabalho”. Estas rugosidades materializam objetos que refletem na sua construção toda expressão artística e cultural da época em que se constituíram.

Assim, percebem-se na paisagem, alguns elementos que se tornam permanentes graças às suas resistências e que estão vinculados também à memória, individual, coletiva e/ou histórica (ALBUQUERQUE, 2006). O espaço é, portanto, uma acumulação de tempos desiguais e carrega em si a memória de uma sociedade. Através da memória tanto coletiva quanto individual é que se constrói a identidade de um determinado grupo social. Isso porque a memória está vinculada à própria história da cidade, onde os indivíduos reconhecem, através de determinados objetos geográficos, a sua própria história de vida. Sem estes referenciais, a memória se perde e não é possível verificar a materialização das mudanças do espaço urbano através dos tempos, com as diferentes técnicas que o produziram desde sua origem.

Ao entender que o espaço urbano é uma produção social e que está vinculado ao modo de produção capitalista, pode-se entender o porquê de determinadas formas permanecerem na paisagem, ainda que não tenham uma relação direta de identidade com a população. Isso porque à classe dominante interessa a permanência de algumas formas como manifestação de poder e ideologia, em uma perspectiva colonialista que desconsidera a diversidade sociocultural.

É a partir daí que alguns conflitos se estabelecem em função de um questionamento sobre algumas formas surgirem na paisagem e outras serem suprimidas por interesses hegemônicos. Nesse ponto, pode-se lembrar do caso da pichação do Monumento às Bandeiras em 2016, em São Paulo. O complexo de esculturas com representação de figuras de bandeirantes foi construído na década de 1950 e é considerado uma atração turística. Esses sujeitos são vistos de forma controversa, ora aparecendo como heróis da história brasileira por desbravarem um território inóspito e descobrirem riquezas minerais, ora como vilões, por matarem indígenas e quilombolas, como pontua Veiga (2020).

Sob essa ótica, reporta-se à construção do patrimônio cultural brasileiro. Quando se fala em proteção do patrimônio, geralmente esta ação implica em proteger a memória social. Para Abreu (1998), a memória social só existe pelo fato de determinado grupo social estabelecer ligações sociais, seja de conflito, cooperação etc., e que variam no tempo e no espaço. Assim, em uma mesma cidade, encontram-se um conjunto de memórias coletivas, individuais e históricas que vão compor a memória social.

A cidade como construção social é dotada de memórias das famílias, dos grupos sociais e dos indivíduos. Porém, nem todas estas memórias coletivas ficam eternizadas para virarem memória histórica. Muitas delas se perdem juntamente com a destruição de referenciais identitários como monumentos e outros objetos históricos. Ademais, cabe destacar que o processo de patrimonialização no país, durante muito tempo, privilegiou como

memória somente aquilo que tinha um valor imensurável, ou seja, as construções que refletiam o poderio colonialista.

É necessário pensar na dimensão simbólica das cidades a partir de uma nova forma de construção de pensamento, olhar as epistemologias do Sul, como propõem Santos e Meneses (2010), em uma forma que se contraponha ao Norte global, diminuindo as linhas abissais entre eles e que colaboram para as insurgências e resistências às formas de opressão dos invisibilizados.

### 3 O PROCESSO DE PATRIMONIALIZAÇÃO NO BRASIL

Do ponto de vista institucional, as primeiras ações voltadas à proteção do patrimônio no Brasil datam do início do século XX, com o movimento Modernista e a Semana da Arte Moderna de 1922, cujas discussões voltavam-se para uma nova linguagem estética que enaltecia as raízes culturais do país (ADAMS, 2002). Em busca destas raízes, os modernistas chegaram a Minas Gerais, onde encontraram um rico acervo histórico-cultural, com monumentos e núcleos urbanos coloniais abandonados. A cidade de Ouro Preto foi a escolhida como ancoradouro dos modernistas, onde estava “[...] o berço da história, a tradição necessária à criação de nossa ‘memória’, à conformação do perfil civilizado” (SIMÃO, 2001, p. 28).

Na década de 1930, Mario de Andrade elaborou um anteprojeto que forneceu as bases para a Legislação Federal promulgada em 30 de novembro de 1937, como Decreto-Lei nº. 25, no governo de Getúlio Vargas e que instituiu também a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atualmente Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN).

No seu texto, Mario de Andrade definiu Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como “[...] todas as obras de arte pura ou de arte aplicada, popular ou erudita, nacional ou estrangeira, pertencentes ao (sic) poderes públicos, e a organismos sociais e a particulares nacionais, a particulares estrangeiros, residentes no Brasil” (LEMOS, 1981, p. 38).

Há que se destacar que foi também com Mario de Andrade que se originou o tombamento como instrumento legal de proteção ao patrimônio, através de quatro livros: Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Livro do Tombo Histórico; Livro do Tombo das Belas Artes; e Livro do Tombo das Artes Aplicadas. Ainda hoje, os bens materiais são classificados de acordo com estes Livros. Simão (2001) chama a atenção pela

falta de especificação dos bens que pertenceriam a cada grupo, que foram deixados à mercê da própria instituição, o SPHAN.

Para Delgado (2008), a trajetória do SPHAN passa por quatro períodos. A primeira fase de 1937 até 1968 ficou conhecida como a fase da “pedra e cal” e teve como principal presidente o mineiro Rodrigo Melo Franco de Andrade e foi marcado pelo foco no patrimônio arquitetônico, sobretudo remanescente do período colonial. Em 1946, o SPHAN se torna um instituto (IPHAN). Nesta época, houve o predomínio da arquitetura e sítios urbanos coloniais e das obras de arte pura e aplicada como alvos do tombamento, privilegiando os setores dominantes da sociedade, “esquecendo-se” de uma cultura que também compõe a sociedade brasileira como senzalas, quilombos, vilas operárias e cortiços, com o objetivo de passar aos cidadãos uma memória unívoca e de um passado homogêneo, onde não houvesse conflitos e contradições sociais (ORIÁ, 2002).

A segunda fase, que durou entre 1969 e 1979, foi marcada pela inserção de conjuntos urbanos nas políticas de preservação, sobretudo, pela ascensão do turismo cultural que implicava em visitas a sítios históricos e, com isso, o governo passou a investir em ações de restauração a partir da criação do antigo Conselho Nacional de Turismo e da Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR). A terceira fase (1979-2002), contou com Aloisio Magalhães na direção do SPHAN e promoveu uma série de mudanças no processo de patrimonialização.

É nesse período, por exemplo, que se tem o tombamento do terreiro da Casa Branca, na Bahia, e da Serra da Barriga, em Alagoas (DELGADO, 2008). Também data desse período o Projeto Interação que tinha como objetivo promover ações em prol da diversidade cultural, privilegiando as referências culturais locais. Assim, muito além da “pedra e cal” que enaltecia os símbolos coloniais, tem-se uma nova fase marcada pela exaltação de saberes e fazeres populares, em uma visão decolonial da apropriação do espaço urbano.

A quarta fase do IPHAN que se instaura a partir de 2003, vai refletir uma mudança social, em que o instituto vai privilegiar os aspectos imateriais da cultura, instituindo o registro do patrimônio imaterial. O primeiro bem a ser registrado é o ofício das paneleiras de Goiabeiras, no Espírito Santo. Posteriormente, tem-se o registro da arte kusiwa, pintura corporal dos índios wajãpi, o samba-de-roda do Recôncavo Baiano e o Círio de Nazaré em Belém do Pará (DELGADO, 2008).

Nesse aspecto, concorda-se com Tolentino (2018) que ao longo de sua trajetória, o IPHAN passou por várias transformações em sua concepção sobre o patrimônio cultural. No entanto, há que se destacar que algumas formas autoritárias se perpetuaram ao longo dos anos

no país no que se refere às práticas preservacionistas sob a tutela do Estado. Por outro lado, essas ações de forte visão eurocêntrica passam a conviver com experiências baseadas na horizontalidade e no respeito à diversidade cultural e aos saberes e fazeres das comunidades.

A ideia de patrimônio cultural é muito ampla. Para Choay (1991), o termo "patrimônio" originalmente está ligado às estruturas familiares, econômicas e jurídicas da sociedade. O conceito hoje está atrelado a diversos adjetivos, como genético, natural, histórico, cultural, entre outros, o que faz dele um conceito "nômade", utilizado com frequência para designar um conjunto de bens, materiais ou não, direitos, ações, posse e tudo o mais que pertença a uma pessoa, ou seja, suscetível de apreciação econômica. O termo também tem uma relação estreita com a ideia de herança, algo que é transmitido dos pais aos filhos. Essa ideia de transmissão não se relaciona apenas à herança de bens, mas também às práticas sociais.

É, sobretudo, a partir do discurso da patrimonialização, aliado à transformação da cidade em mercadoria por intermédio de processos de turistificação dos espaços, que hoje muito se questiona a representatividade de alguns elementos culturais como representantes de uma memória histórica da população. A cidade de Londrina, no norte do Paraná, ilustra bem essa situação. Em Colasante (2012) foi verificado que os agentes sociais, notadamente prefeitura e empresários ligados ao setor turístico, passaram a imprimir na paisagem urbana elementos de referência da identidade inglesa na cidade como forma de criar uma identidade para a cidade.

#### 4 ÁREA CENTRAL DE LONDRINA: PATRIMÔNIO EDIFICADO, PATRIMÔNIO DE TODOS?

Londrina (Figura 1) possui uma população estimada em 575 mil habitantes (IBGE, 2020). A história de formação do município remete às ações do Presidente do Brasil na época, Arthur Bernardes, que, na década de 1920, fez um convite ao governo inglês, sensibilizando-o pela boa perspectiva de investir no Brasil. A Missão Inglesa realizou diversos estudos sobre a situação financeira, econômica e comercial do país e um dos diretores da Sudan Cotton Plantations Syndicate viajou até o norte do Paraná com interesse de investir na cotonicultura. Com o interesse crescente dos ingleses em investir nas terras norte-paranaenses, começaram a ser criadas sociedades, como a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP). Em 21 de agosto de 1929, uma comitiva da CTNP fincou o marco inicial do que viria a ser o município de Londrina (ASARI; TUMA, 1978).



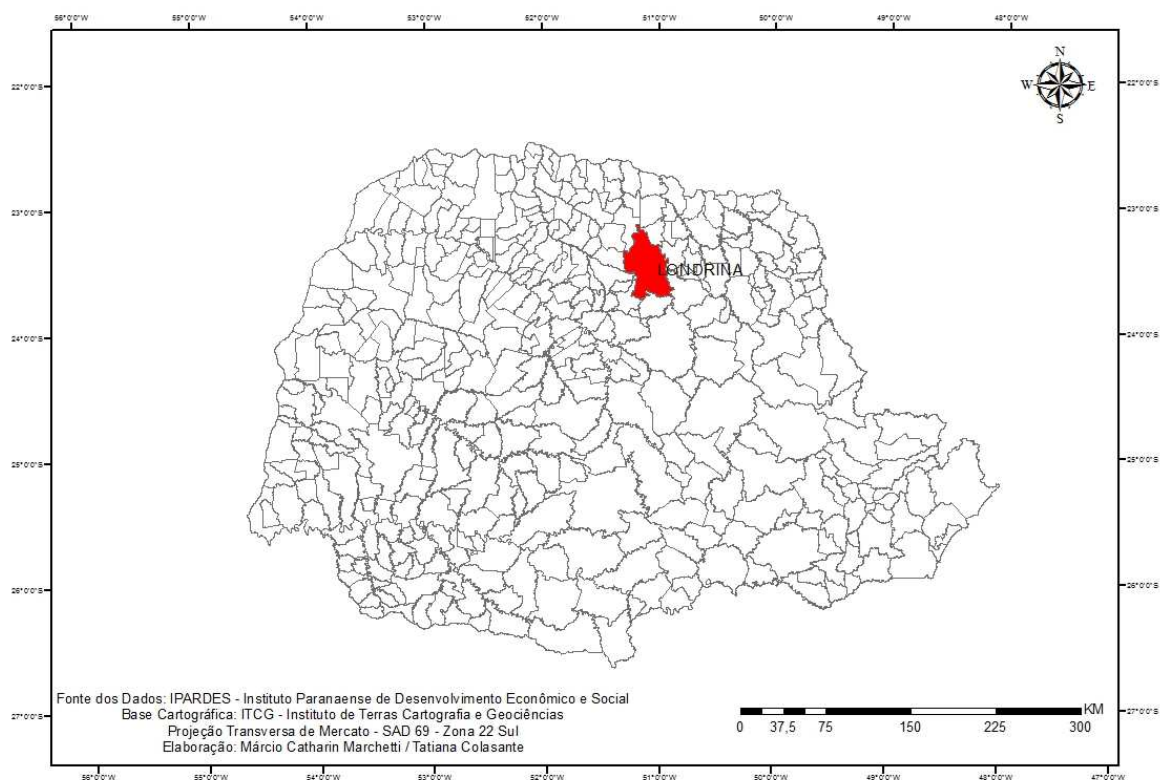


Figura 1: Localização de Londrina no norte do Paraná. Fonte: Colasante (2012).

A escolha desse ponto ocorreu em função de ser uma área propícia à construção de terrenos e abastecimento de água sendo, portanto, situada no topo de um espigão no sentido leste-noroeste, com altitude média entre 570 a 610 metros (PRANDINI, 1954). Convém salientar que o sítio de uma cidade pode vir a perder sua importância com o passar do tempo, pois os agentes sociais modificam constantemente o espaço urbano, em função de uma série de interesses, tais como aponta Corrêa (1989): a acumulação de capital, a necessidade de reprodução das relações de produção e dos conflitos das classes sociais.

Para viabilizar este projeto de loteamento, a CTNP planejou e implantou uma infraestrutura para a região, de forma rápida, porém não com a intenção de produzir uma cidade bela ou que atendesse as necessidades sociais, mas um planejamento simples e barato, que não levasse muito tempo e dinheiro para sua realização, escolhendo-se, assim, a forma de tabuleiro de xadrez, aproximadamente quadrangular, com o traçado das ruas rigorosamente simétrico para atender a uma população de, no máximo, 20 mil habitantes.

A área central de Londrina foi planejada em formato de elipse, onde deveriam se situar a Catedral e quatro praças em arco: Willie Davis, Primeiro de Maio, Gabriel Martins e Sete de Setembro (CASTELNOU, 2002). A década de 1930 pode ser considerada como o período da



construção inicial da cidade e também dos primeiros elementos que contribuiriam para a formação da área central. Para Melchior e Silva (2005), a ação da CTNP foi beneficiada por relações de favorecimento por parte dos governos estadual e federal, o que demonstrava e reforçava o avanço, na época, do capitalismo inglês pelo Brasil. E, seguindo a lógica capitalista, também passa a apresentar segregação socioespacial e exclusão de parcela da população ao acesso aos meios de consumo coletivo e da moradia. Dessa forma, Londrina nasceu sob a égide do mecanismo de mercado, no qual imperam as transações imobiliárias, os loteamentos, as ruas e a racionalidade do impacto do automóvel.

Especificamente a partir da década de 1950, algumas ações contribuíram para que Londrina tivesse essa imagem de modernidade que já se fazia presente nos grandes centros urbanos, alterando a configuração espacial da cidade. Destacam-se aí o projeto urbanístico de Prestes Maia, que em 1951 elaborou o Estudo de Urbanismo para a cidade de Londrina, incluindo um plano de avenidas; o precoce processo de verticalização da cidade, reflexo do desenvolvimento econômico da cidade, que permitiu a construção de edifícios modernistas; as obras de Vilanova Artigas, aplicando conceitos modernistas em vários projetos para a cidade (COLASANTE, 2009).

Como a área central de Londrina sofreu as primeiras intervenções por parte da CTNP, o patrimônio cultural existente nessa região reflete, majoritariamente, elementos colonialistas, como o poderio da igreja católica na figura da Catedral Metropolitana, construída na década de 1930 (e que já passou por várias transformações em sua fachada), estrategicamente localizada no ponto mais alto do centro; os grandes edifícios da década de 1950, moradia da elite londrinense; o Colégio Mãe de Deus, fundado na década de 1930, instituição de ensino particular que era frequentado por filhas das famílias mais ricas da cidade e; o Cine Teatro Ouro Verde, primeiro cinema da cidade, construído no final da década de 1940, com mobiliários luxuosos e que tinha como frequentadores políticos e celebridades da época (COLASANTE, 2012).

Na área central também existe o Memorial dos Pioneiros, um monumento formado por um conjunto de painéis com o objetivo de homenagear os pioneiros. Foi inaugurado em 2007, juntamente com a comemoração dos 50 anos de construção da Concha Acústica, outro elemento histórico da área central que serve, atualmente, para apresentações artísticas. Para a conclusão dessa obra, houve uma mobilização por parte da Secretaria da Cultura em catalogar nomes de pioneiros que chegaram à cidade posterior à CTNP, no período entre 21 de agosto de 1929 e 31 de dezembro de 1939. Com a ajuda da população local, chegou-se a aproximadamente 3 mil nomes de pessoas das mais diversas profissões e origens.

Para Lemes (2013), mesmo tendo essa ampla abordagem memorial, sem distinção social ou racial, o Memorial reforça o mito do pioneirismo, tão enraizado ao imaginário coletivo dos londrinenses. Para Corrêa (2005), os monumentos são meios poderosos de comunicar valores pelo fato de terem uma espacialidade fixa, o que permite que perdurem muito tempo na paisagem. Como relata Colasante (2009), houve uma polêmica diante da sua construção, pois, se considerava pioneiro apenas os que chegaram no período da CTNP, desconsiderando, por exemplo, índios e caboclos que viviam na região. Mostrando uma preocupação em reparar esses erros históricos, também instalaram totens homenageando os pioneiros desconhecidos, considerados todos aqueles que ajudaram a construir a cidade antes da chegada da CTNP e; os índios expropriados das suas terras e que aparecem em poucos relatos históricos dos anos iniciais de fundação da cidade.

Assim rompe-se com a visão colonialista, hegemônica, questionando o sentido de ser pioneiro, valorizando aqueles que ficam marginalizados, invisibilizados diante das iniciativas de preservação cultural em que se consideram somente os feitos da elite branca dominante, que marcam a paisagem urbana da maioria das cidades brasileiras, com seus monumentos, placas, nomes de espaços públicos e, que com isso, reforçam a violência simbólica de determinados grupos sociais, perpetuando o sentido do colonialismo, de exploração, subalternidade e expropriação do direito de ser e existir no mundo.

Portanto, se o espaço urbano tem uma conotação simbólica, é necessário exercitar uma visão de mundo que dê voz aos esquecidos, que permita olhar as paisagens urbanas além de monumentos e bens patrimoniais instituídos que não privilegiam as minorias e que perpetuam o legado de dominação. É necessário fazer uma leitura do espaço urbano em uma perspectiva decolonial que permita enxergar singularidades, resistências e pluralidade cultural.

## 5 ENSINO DE GEOGRAFIA E PATRIMÔNIO: POR UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL

A cidade se apresenta como fonte inesgotável do saber, do conhecimento e da exploração de novas perspectivas, formadas a todo o momento, onde a relação com os sujeitos é mediada através de significações, imagens referenciais e lembranças. Abreu (1998) destaca que a Geografia tem um papel fundamental neste entendimento, mas que esta contribuição só se torna efetiva quando se ultrapassam as barreiras intra-disciplinares. Ainda segundo o autor (op.cit.), há que se quebrar o paradigma de que a História estuda exclusivamente o passado e a Geografia estuda o presente. Neste sentido, destaca-se a contribuição dos geógrafos

históricos, especialmente aqueles que estudam o espaço urbano, as formas morfológicas das cidades e da evolução da sociedade.

O espaço urbano resulta também de processos que se desenvolveram no passado, logo, é fundamental que o geógrafo recorra à dimensão espaço-temporal nos seus estudos. Todos os processos envolvidos na dinâmica espacial, desde os aspectos naturais até os antrópicos, imprimem marcas, deixam resquícios que contribuem para o entendimento da configuração socioespacial atual. No processo de reprodução do espaço, algumas destas marcas assumem determinados valores para a sociedade, seja cognitivo, estético, econômico, afetivo e/ou simbólico, ou ainda, todos os valores juntos. A partir daí, tornam-se bens culturais, alvo de estudos e proteção através de legislações específicas.

Na prática educativa, em determinados momentos, o professor se depara com a necessidade de abordar questões referentes aos valores nacionais, regionais e locais, inclusive nos aspectos socioculturais. Sob essa ótica, Nogueira (2020, p. 1) questiona: “como pensar um conteúdo unificado para um país tão diverso em suas paisagens e modos de vida como o Brasil?”. A autora cita que já na década de 1920, no primeiro curso de formação de professores, no Rio de Janeiro, havia uma preocupação em se construir diretrizes para um ensino de Geografia. Naquele momento, se propôs um conteúdo nacionalista e patriótico, que vigorou nos currículos escolares até o final da década de 1970. Na década de 1990, se instituíram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e Médio em uma proposta voltada às diretrizes norteadoras para o ensino de Geografia no país.

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação instituiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento tem por objetivo orientar as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares na elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas a partir de uma referência nacional. Na BNCC, os componentes curriculares foram agrupados em áreas do conhecimento no Ensino Fundamental: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua inglesa); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso (Ensino Religioso). Na BNCC para o Ensino Médio, existem quatro áreas do conhecimento que não excluem as disciplinas em seus saberes específicos, mas busca fortalecer as relações entre elas: Linguagens e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemáticas e suas tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2017).

Para a compreensão do patrimônio cultural em Geografia, destaca-se que a BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental prevê que os alunos devem ampliar o seu conhecimento sobre o uso do espaço. No 6º ano, propõe-se a “[...] retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço” (BRASIL, 2017, p. 381).

A BNCC sugere que o aluno tenha habilidade em comparar modificações das paisagens em seus lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos, além de analisar modificações de paisagens por diferentes grupos sociais, com destaque para os povos originários (BRASIL, 2017). No entanto, há que se considerar: onde estão as representações socioculturais desses grupos originários? Callai (2016, p. 16) ao tecer uma crítica sobre a BNCC, traz a seguinte reflexão:

[...] o Brasil [...] tem características regionais diferenciadas, tanto de natureza, de grupos populacionais, de culturas, de riqueza, de desvalorização, de exclusão [...]. Por isso eu acho que não é possível alguma coisa única para reger o ensino em todo esse Brasil. Em termos de uma base de currículo único, isso me soa muito autoritário. Alguém que define um currículo e que agora todos terão que aplicar em todos os lugares... E o que sobra para os conteúdos regionais, locais?

Diante disso, quando se pensa na questão da diversidade cultural dentro de uma dinâmica socioespacial, o desafio surge quando os bens patrimoniais tombados em Londrina, por exemplo, encontram-se na área central da cidade onde, inclusive, ocorreram algumas intervenções do poder público para enaltecer a identidade territorial inglesa, como a construção de cabines telefônicas que lembram as tradicionais cabines inglesas, em uma referência à colonização pela companhia de capital inglês. No entanto, essa supervalorização da colonização inglesa acaba reforçando o silêncio de outros grupos que ajudaram na construção da cidade, como paulistas, nordestinos, mineiros e os indígenas que já viviam na região.

Em alguns relatos sobre a história da cidade, inclusive, menciona-se que os ingleses não se misturavam com o restante da população, construindo espaços de lazer frequentados apenas pelos funcionários da CTNP. De acordo com o Museu Histórico de Londrina (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010, p. 40): “Muitos veneram o fato de Londrina ter sido fundada por ingleses, como colonizados culturais que são, mas esquecem-se que estes compraram e venderam as terras, depois partiram”.

Com isso, indaga-se: como o professor pode demonstrar para o aluno a importância desses elementos sem, no entanto, cair na armadilha de reproduzir um discurso elitista, ou

ainda fazer uma leitura do espaço urbano na área central onde as construções urbanas refletem uma história da colonização que exclui e marginaliza a diversidade cultural dos demais grupos sociais?

Em Londrina, existem bairros, como o Cinco Conjuntos, na zona norte da cidade que comportam mais de 40 mil habitantes. A dinâmica espacial trouxe novas conformações para a área central e, com isso, bairros periféricos, como aquele, acabam exercendo hoje uma função de subcentro, caracterizado pela presença de grandes redes de lojas, instituições financeiras, instituições de ensino, serviços de saúde, instalação de shoppings centers, entre outros. Dessa forma, o cotidiano desses bairros distantes da área central, aliado à distância espacial, contribui para que a população nem sempre tenha um contato ou uma identificação com os bens patrimoniais da área central da cidade e que são divulgados nos sites da Prefeitura e redes sociais.

Faz-se necessário pensar em processos educativos que levem em consideração o patrimônio cultural na sua amplitude e, com isso, superar alguns entraves que surgem a partir dessa visão eurocêntrica para dar voz às minorias e ampliar o sentido da memória para além dos bens culturais que não refletem a identidade territorial da comunidade. A Educação Patrimonial é baseada na experiência direta dos bens culturais materiais e imateriais, na qual a interpretação destes bens possibilita a sua valorização e a percepção do cidadão comum como personagem da história. Para o IPHAN (BRASIL, 2014, p. 19), deve existir “uma construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais”.

Entendendo que o espaço urbano é um campo de lutas e representações político-ideológicas cujas rugosidades perpetuam um legado geralmente atrelado ao colonialismo, concorda-se com Tolentino (2018) que devemos pensar em uma Educação Patrimonial que procure contestar e romper com o processo de dominação e das memórias institucionalizadas que não levam em consideração as minorias. Assim, é necessário defender as diferenças e a interculturalidade. Com isso, rompe-se com o modelo tradicional de Educação Patrimonial, evitando que as práticas educativas reproduzam a colonialidade do saber e do ser.

Os desafios que o professor de Geografia enfrenta para a realização da leitura do espaço perpassam justamente pela dificuldade de buscar esse patrimônio marginalizado nas cidades. Dessa forma, para compreender as modificações socioespaciais da cidade, o trabalho *in loco* pode permitir que o aluno (re) conheça o lugar onde vive e passe a desenvolver novas atitudes com relação aos lugares que lhes são mostrados.

Com o objetivo de aliar a Educação Patrimonial com o ensino de Geografia, é importante que o aluno estabeleça relações com os bens histórico-culturais que fazem parte de sua cidade em uma perspectiva decolonial, entendendo que a memória oficial patrimonializada reproduz as desigualdades sociais e que, por isso, devem ser consideradas também outras formas de expressões que existem em bairros periféricos, áreas rurais e comunidades tradicionais, privilegiando saberes e fazeres em prol da interculturalidade.

Para isso, sugerimos a utilização do inventário pedagógico do patrimônio local proposto pelo IPHAN que abarca um conjunto de fichas com objetivo de organizar e reunir informações sobre o Patrimônio Cultural local, a partir do olhar dos estudantes e da comunidade. Nesse processo, a comunidade se torna protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que considera como patrimônio, em uma construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural (BRASIL, 2016). Com isso, rompe-se também o processo de hierarquização cultural, em que somente os elementos dos agentes hegemônicos é que são considerados relevantes.

Para desenvolver os conteúdos previstos na BNCC, o professor de Geografia pode trabalhar a partir de uma perspectiva inversa, ou seja, ao invés de privilegiar a área central como comumente se faz, sugere-se que haja um diálogo participativo com os moradores do bairro em que a instituição de ensino está localizada, levantando aspectos sobre as memórias de cada bairro a partir de moradores antigos e, com isso, consegue-se compreender que também aquele espaço periférico é dinâmico e sofre transformações de agentes locais.

Além disso, os alunos poderão desenvolver um trabalho de pesquisa com as informações coletadas, levantando aspectos históricos e culturais relevantes para o entendimento que a memória urbana não se processa somente na área central de Londrina, mas existem elementos da formação da cidade que refletem um movimento de contraposição à chamada história oficial. Assim, em consonância com o IPHAN, essas atividades de campo resultarão em fichas de inventário, com elementos culturais catalogados pelos alunos: lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes.

Com isso, contribui-se para uma Educação Patrimonial decolonial e uma valorização da cultura local. Nos bairros periféricos, não se vêem, por exemplo, a exaltação à colonização inglesa. Existe uma nítida demarcação simbólica na área central, onde estão os maiores fluxos de pessoas e informação. Por isso, quando se fala em patrimônio cultural de Londrina, é preciso compreender que existe uma dinâmica pulsante de vida que perpassam os domínios centrais. Dessa forma, não faz muito sentido privilegiar somente o estudo da área central quando se refere à pluralidade cultural.



Assim como Londrina já foi chamada de Colônia Internacional nos anos iniciais de fundação justamente por receber imigrantes e migrantes de vários lugares do país e do mundo, a Educação Patrimonial por intermédio do ensino de Geografia deve contemplar a diversidade cultural, os diferentes agentes sociais do cotidiano, as práticas ancestrais, as memórias do bairro. Esse é um movimento de resistência e (re)existência diante de paisagens urbanas que perpetuam o colonialismo e mascaram/invisibilizam traços culturais nesse palimpsesto da memória. Esse é o nó górdio que os professores devem buscar desatar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade, através de seus objetos, é uma acumulação de tempos, cujas formas antigas, dotadas de simbolismos, possuem uma espacialidade, passível de ser estudada pela Geografia. A produção do espaço urbano gera formas, que possuem conteúdo e representações, que foram se constituindo em diversos períodos e algumas delas acabam se tornando representativas para um grupo social e, com isso, acabam se tornando patrimônio cultural.

As antigas formas que permanecem no espaço urbano evocam muitas vezes discursos ideológicos, especialmente por possuírem uma espacialidade fixa, que possibilita uma relação permanente com essas formas. A valorização destas antigas formas, frente às dinâmicas socioespaciais contemporâneas não é uma preocupação recente. Mesmo assim, os debates acerca da manutenção destas formas, são característicos da sociedade atual, período em que se passou a cultivar as referências históricas, através de legislações específicas.

Na trajetória do IPHAN, observa-se que muito do que se classificava como patrimônio era reflexo de uma história de colonização que subjuga minorias. Essas ações acabaram desconsiderando a diversidade cultural brasileira e se perpetuaram por várias cidades brasileiras, como Londrina. A cidade norte-paranaense tem seu patrimônio cultural edificado a partir das conquistas e poderio de colonizadores ingleses e de uma elite branca dominante que excluiu vários grupos sociais que contribuíram para a formação da cidade, como índios, caboclos, nordestinos, mineiros e paulistas.

Com isso, pensar em uma estratégia de Educação Patrimonial que traga uma visão decolonial para os alunos é uma tarefa difícil. Com a instituição da BNCC, o professor de Geografia tem a possibilidade de trabalhar a identidade sociocultural e essa deve ser repensada a partir das dinâmicas socioespaciais e dos elementos identitários significativos para os diferentes grupos sociais. Propõe-se, assim, um trabalho de campo para que os alunos

possam inventariar bens patrimoniais do bairro e, com isso compreender que o espaço urbano reflete uma interculturalidade.

No caso de Londrina, se evoca um olhar para o bairro justamente porque a área central é o *locus* privilegiado da dimensão cultural institucionalizada, alvo de ações preservacionistas. Nesse sentido, inicia-se um processo de desconstrução de discursos elitistas, possibilitando novos olhares para o patrimônio, compreendendo que a diversidade faz parte da sociedade e que além de estar prevista legalmente, deve se materializar em ações dialógicas com a comunidade, fazendo um trabalho de educação de base para que os referenciais simbólicos sejam um reflexo das formas de resistência.

## **EL PATRIMONIO CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: APORTES PARA UNA VISIÓN DECOLONIAL DEL ESPACIO GEOGRÁFICO**

### **RESUMEN**

La Geografía escolar posibilita un amplio abordaje de temas relacionados al entendimiento del espacio y de la sociedad. Con el trabajo de campo, es posible ampliar la percepción del alumno sobre su ciudad, permitiendo la aprehensión práctica de los contenidos, mientras instiga una visión crítica y reflexiva sobre la formación y transformación de los paisajes. Sin embargo, la diversidad cultural que es privilegiada en los currículos escolares ni siempre es fácil ser observada en las ciudades, pues, muchas formas espaciales que se constituyen en patrimonio cultural son fruto de concepciones elitistas que marginan y excluyen la cultura popular. Esse proceso es observado en Londrina, norte del Paraná, municipio colonizado por una compañía de capital inglés. En la área central, el patrimonio edificado exalta los hechos de una elite blanca dominante, haciendo que las manifestaciones populares se vuelvan invisibles. Con eso, el profesor de Geografía tiene grandes obstáculos al trabajar una Educación Patrimonial decolonial que privilegie la cultura local. Utilizando la investigación bibliográfica y análisis de documentos del currículo escolar nacional, el artículo trae reflexiones sobre el proceso de patrimonialización en Brasil que privilegió una visión colonialista y los retos del profesor para trabajar una lectura del espacio que alabe la diversidad cultural. Como resultado, se apunta que es necesario traer una mirada comunitaria para el patrimonio, y eso se puede lograr con el inventario participativo en las escuelas a partir de la identificación de formas y expresiones periféricas, en una perspectiva decolonial que refleje la pluralidad cultural.

**Palabras clave:** Educación Patrimonial. Enseñanza de Geografía. Londrina. Decolonialidad.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, Portugal, v. XIV, p. 77-97, 1998.
- ADAMS, Betina. Preservação Urbana: gestão e resgate de uma história. Florianópolis: UFSC, 2002.
- ALBUQUERQUE, Mariana Zerbone Alves de. **Espaços livres públicos inseridos na paisagem urbana: memórias, rugosidades e metamorfoses – Estudo dos parques urbanos 13 de maio, Recife - Brasil e do Tiergarten – Alemanha**. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- ASARI, Alice Yatiyo; TUMA, Magda Madalena. **Aspectos históricos, físicos, econômicos e institucionais do município de Londrina**. Londrina: Prefeitura do Município de Londrina, 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Nacional**. Brasília: MEC, 2017.
- \_\_\_\_\_. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. Brasília-DF, 2016.
- \_\_\_\_\_. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. Brasília-DF, 2014.
- CALLAI, Helena Copetti. O ensino e a pesquisa da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 6, n. 11, p. 6-20, jan./jun., 2016.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1994.
- CASTELNOU, Antonio. **Arquitetura londrinense: expressões de intenção pioneira**. Londrina: A. Castelnou, 2002.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Liberdade; Unesp, 2001.
- CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999.
- COLASANTE, Tatiana. **A abordagem do patrimônio histórico-cultural no ensino de geografia: uma proposta metodológica de educação patrimonial em Londrina – PR**. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia). 2009. Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A influência dos fluxos migratórios na construção da identidade territorial londrinense**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Monumentos, política e espaço. **Scripta Nova**, Barcelona, v. IX, n. 183, 15 fev. 2005. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-183.htm>>. Acesso em: 31 out. 2020.
- \_\_\_\_\_. **O Espaço Urbano**. Rio de Janeiro: Ática, 1989.

DELGADO, Andréa Ferreira. Configurações do campo do patrimônio no Brasil. In: BARRETO, Euder Arrais et.al. (Orgs.). **Patrimônio cultural e educação**: artigos e resultados. Goiânia: Ed. da UFG, 2008, p. 97-112.

IBGE. **Cidades**. Contagem da população. 2020. Londrina-PR. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/londrina.html>>. Acesso em 31 out. 2020.

LEMOS, Carlos Alberto Cerqueira. **O que é Patrimônio Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MELCHIOR, Lirian; SILVA, William Ribeiro. Análise das moradias precárias em Londrina (PR). **Scripta Nova**, Barcelona, v. 9, n. 194, 1 ago. 2005. Acesso em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-194-28.htm>>. Disponível em: Acesso em 31 out. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Museu Histórico de Londrina. **Coleção fotográfica George Graig Smith**. Londrina: UEL, 2010.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Componente curricular geografia e a base nacional comum curricular**. Base Nacional Comum Curricular. Relatórios Analíticos. Brasília, 2017.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 128-148.

PRANDINI, Neide. Aspectos da Geografia Urbana de Londrina - Uma cidade de posição geográfica privilegiada. **Boletim Paulista de Geografia**, SP: AGB - Seção São Paulo, v. 6, t. 1, 1954, p. 61-80.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. Hucitec: São Paulo, 1996.

SIMÃO, Maria Cristina Rocha. **Preservação do Patrimônio Cultural em cidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés**, v.1, n.1, jan./jul. 2018, p. 41-60.

VEIGA, Edison. Como os bandeirantes, cujas homenagens hoje são questionadas, foram alçados a 'heróis paulistas'. **BBC News**. 20 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53116270>> Acesso em 30 out. 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.

Recebido em 10/02/2021.  
Aceito em 08/06/2021.