ISSN 2447-746X

DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038

Ridphe_R

(cc) BY

INTERPRETAÇÃO DO PATRIMÓNIO: ENTRE EDUCAÇÃO, TURISMO PEDAGÓGICO E COLONIALIDADE

Luisa Janeirinho[1]

Carmen Mattoso[2]

RESUMO

Este artigo resulta das reflexões desenvolvidas no âmbito da Comunidade Lusófona de Interpretação do Património (CLIP), espaço de encontro entre profissionais de países de língua portuguesa interessados na interpretação do património. A partir do diálogo entre as trajectórias das autoras, analisa-se de que modo a interpretação do património, articulada às perspectivas pós-coloniais, decoloniais e contracoloniais, pode constituir uma prática educativa capaz de problematizar narrativas hegemónicas e promover leituras plurais sobre memória, território e património. A investigação, de natureza qualitativa e interpretativa, apoia-se na análise de experiências de turismo pedagógico desenvolvidas em contextos brasileiros, seleccionadas por colocarem em diálogo patrimónios associados à ocupação colonial e patrimónios vinculados à resistência e permanência de comunidades tradicionais. Inicialmente, apresentam-se os fundamentos conceptuais da interpretação do património, da educação e da colonialidade. Em seguida, discutem-se diferentes perspectivas críticas para a compreensão das relações entre património, memória, território e produção de conhecimento. Por fim, analisam-se experiências de turismo pedagógico orientadas pela interpretação do património, nas quais observação, experiência vivida, território e encontro humano se articulam numa construção progressiva de significados. Conclui-se que a interpretação do património, quando integrada às práticas de turismo pedagógico, constitui uma estratégia educativa capaz de promover processos mais participativos, críticos e sensíveis, ampliando vozes, reconhecendo saberes situados e favorecendo formas mais plurais de compreender o passado e o presente.

Palavras-chave: Interpretação do Património; Colonialidade; Turismo Pedagógico.

INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO: ENTRE EDUCACIÓN, TURISMO PEDAGÓGICO Y COLONIALIDAD

RESUMEN

Este artículo surge de las reflexiones desarrolladas en el ámbito de la Comunidad Lusófona de Interpretación del Patrimonio (CLIP), espacio de encuentro entre profesionales de países de lengua portuguesa interesados en la interpretación del patrimonio. A partir del diálogo entre las trayectorias de las autoras, se analiza de qué manera la interpretación del patrimonio, articulada con perspectivas poscoloniales, decoloniales y contracoloniales, puede constituir una práctica educativa capaz de problematizar narrativas hegemónicas y promover lecturas plurales sobre memoria, territorio y patrimonio. La investigación, de carácter cualitativo e interpretativo, se basa en el análisis de experiencias de turismo pedagógico desarrolladas en contextos brasileños, seleccionadas por poner en diálogo patrimonios asociados a la ocupación colonial y patrimonios

[1] Comunidade Lusófona de Interpretação do Património, CLIP, Portugal, luisajaneirinho.museudomundo@gmail.com.

[2] Comunidade Lusófona de Interpretação do Património, CLIP, Brasil, carmenlcmattoso@hotmail.com.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

vinculados a la resistencia y permanencia de comunidades tradicionales. Inicialmente se presentan los fundamentos conceptuales de la interpretación del patrimonio, la educación y la colonialidad. Posteriormente se discuten diferentes perspectivas críticas para comprender las relaciones entre patrimonio, memoria, territorio y producción de conocimiento. Finalmente, se analizan experiencias de turismo pedagógico orientadas por la interpretación del patrimonio, en las que la observación, la experiencia vivida, el territorio y el encuentro humano se articulan en una construcción progresiva de significados. Se concluye que la interpretación del patrimonio, cuando se integra a las prácticas de turismo pedagógico, constituye una estrategia educativa capaz de promover procesos más participativas, críticos y sensibles, ampliando voces, reconociendo saberes situados y favoreciendo formas más plurales de comprender el pasado y el presente.

Palabras clave: Interpretación del Patrimonio; Colonialidad; Turismo Pedagógico.

HERITAGE INTERPRETATION: BETWEEN EDUCATION, PEDAGOGICAL TOURISM, AND COLONIALITY

ABSTRACT

This article stems from reflections developed within the Lusophone Community for Heritage Interpretation (CLIP), a forum that brings together professionals from Portuguese-speaking countries interested in heritage interpretation. Based on the dialogue between the authors' professional trajectories, the study analyzes how heritage interpretation, articulated with postcolonial, decolonial and counter-colonial perspectives, can constitute an educational practice capable of questioning hegemonic narratives and promoting plural readings of memory, territory and heritage. This qualitative and interpretive research is based on the analysis of educational tourism experiences developed in Brazilian contexts, selected because they bring into dialogue heritage associated with colonial occupation and heritage linked to the resistance and continuity of traditional communities. Initially, the conceptual foundations of heritage interpretation, education and coloniality are presented. Subsequently, different critical perspectives for understanding the relationships between heritage, memory, territory and knowledge production are discussed. Finally, educational tourism experiences guided by heritage interpretation are analyzed, highlighting how observation, lived experience, territory and human encounters are articulated in a progressive construction of meaning. The study concludes that heritage interpretation, when integrated into educational tourism practices, constitutes an educational strategy capable of fostering more participatory, critical and sensitive processes, amplifying voices, recognizing situated knowledge and encouraging more plural ways of understanding the past and the present.

Keywords: Heritage Interpretation; Coloniality; Educational Tourism.

INTERPRÉTATION DU PATRIMOINE: ENTRE ÉDUCATION, TOURISME PÉDAGOGIQUE ET COLONIALITÉ

RÉSUMÉ

Cet article résulte des réflexions développées au sein de la Communauté Lusophone d'Interprétation du Patrimoine (CLIP), espace réunissant des professionnels des pays lusophones intéressés par l'interprétation du patrimoine. À partir du dialogue entre les trajectoires des auteures, l'étude analyse comment l'interprétation du patrimoine, articulée aux

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

perspectives postcoloniales, décoloniales et contre-coloniales, peut constituer une pratique éducative capable de questionner les récits hégémoniques et de promouvoir des lectures plurielles de la mémoire, du territoire et du patrimoine. De nature qualitative et interprétative, cette recherche s'appuie sur l'analyse d'expériences de tourisme pédagogique menées dans des contextes brésiliens, sélectionnées pour leur capacité à mettre en dialogue des patrimoines associés à l'occupation coloniale et des patrimoines liés à la résistance et à la permanence des communautés traditionnelles. Dans un premier temps, les fondements conceptuels de l'interprétation du patrimoine, de l'éducation et de la colonialité sont présentés. Ensuite, différentes perspectives critiques permettant de comprendre les relations entre patrimoine, mémoire, territoire et production de connaissances sont discutées. Enfin, des expériences de tourisme pédagogique guidées par l'interprétation du patrimoine sont analysées, montrant comment l'observation, l'expérience vécue, le territoire et la rencontre humaine s'articulent dans une construction progressive du sens. L'étude conclut que l'interprétation du patrimoine, lorsqu'elle est intégrée aux pratiques de tourisme pédagogique, constitue une stratégie éducative capable de favoriser des processus plus participatifs, critiques et sensibles, d'amplifier les voix, de reconnaître les savoirs situés et d'encourager des manières plus plurielles de comprendre le passé et le présent.

Mots-clés: Interprétation du Patrimoine; Tourisme Pédagogique; Colonialité.

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta do espaço de reflexão, partilha de práticas e produção de conhecimento proporcionado pela CLIP (Comunidade Lusófona de Interpretação do Património), que reúne profissionais de diferentes geografias e áreas de atuação em torno da interpretação do património. Foi neste contexto que surgiu o diálogo entre as autoras, revelando afinidades epistemológicas em torno da educação, do património e dos processos de construção de significado.

A construção do artigo nasce do encontro entre duas trajetórias complementares[3]: uma ligada à investigação/ação nos domínios da educação, da cultura escolar e do património; outra enraizada na prática do turismo pedagógico, na convivência com comunidades tradicionais e na observação do território. A aproximação destes percursos permitiu desenvolver uma reflexão que articula investigação e experiência vivida, procurando compreender de que modo a interpretação do património pode constituir uma prática educativa capaz de ampliar leituras sobre memória, território, património e colonialidade.

Entre Portugal e Brasil existe uma história partilhada marcada pela circulação de pessoas, pela construção de uma língua comum, saberes, instituições e modelos educativos, que, embora unifiquem, carrega marcas profundas de tensões decorrentes dos processos

[3] O artigo apresenta as variantes do português (europeu e brasileiro), tendo em conta a nacionalidade das autoras.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

coloniais. Esta herança comum desafia leituras críticas capazes de reconhecer tanto as narrativas historicamente legitimadas como as vozes, memórias e formas de conhecimento que foram marginalizadas ou silenciadas. Neste contexto, o património afirma-se como um campo de disputa de sentidos, capaz de trazer entendimentos e sentidos sobre os processos da memória individual e comum e suscitar novas formas de compreender o passado e o presente.

Tomando como ponto de partida experiências de turismo pedagógico desenvolvidas em contexto brasileiro, o artigo analisa de que modo práticas orientadas pela interpretação do património podem favorecer processos educativos de construção de significados que articulam experiência, memória, território e encontro humano.

Num primeiro momento, discutem-se os fundamentos da interpretação do património, da educação e da cultura escolar, articulados com perspectivas pós-coloniais, decoloniais e contracoloniais. Estes fundamentos não funcionam como categorias rígidas, mas como campos de sentido que nos permitem articular modelos educativos/escolares e experiências vividas, formas de saber e modos de interpretar o património em contextos marcados pela colonialidade e por diferentes maneiras de resistir a ela – resgatando a "empiria delicada", inspirada em Goethe, entendida como uma forma de conhecer que privilegia a atenção sensível, a observação cuidadosa e o respeito ao fenômeno tal como se apresenta e, ainda, as formas de saber afirmadas por Nêgo Bispo, que valorizam modos próprios de existir e reconhecer o território como fonte legítima de conhecimento. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico, a abordagem qualitativa, interpretativa que põe em destaque um modelo de interpretação do património no âmbito da cultura escolar - concebido por Escolano Benito - por se considerar adequado ao presente estudo (que cruza cultura política, académica e empírica). Analisam-se, também, experiências de turismo pedagógico desenvolvidas no litoral do estado de São Paulo (Brasil), entendidas como percursos interpretativos que sustentam uma abordagem do património que nasce da reflexão da experiência vivida, do corpo e da relação com o território, nos quais observação, imaginação, memória, experiência direta e encontro com o território se articulam progressivamente na construção de significados. Procura-se, assim, compreender de que modo a interpretação do património se traduz em estratégia de prática educativa fundamentada na observação sensível e na afirmação de saberes situados, que contribui para leituras mais plurais sobre património, território, educação e colonialidade.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTOS – INTERPRETAR PARA QUÊ?

A presente reflexão inscreve-se no âmbito da CLIP[4] (Comunidade Lusófona de Interpretação do Património), espaço de encontro, debate e partilha que tem contribuído para o desenvolvimento conceptual e metodológico da interpretação do património (IP) nos contextos lusófonos. As reflexões produzidas pelos membros desta comunidade (de várias geografias e esferas de atuação, deixando antever a abrangência do conceito e a sua particularidade inter e multidisciplinar) constituem um dos referenciais que orientam a abordagem aqui desenvolvida.

Partindo da definição formulada por Freeman Tilden, que compreende a interpretação do património como uma actividade educativa orientada para a revelação de significados através da experiência, e não para a simples transmissão de informação (Tilden, 1957), a Interpretação do Património afirma-se como um campo interdisciplinar que articula educação, comunicação, património e participação, envolvendo, nomeadamente:

a) Educação, assente em experiências práticas e diretas feitas pelos sujeitos, onde se revela, a cada indivíduo, os significados e sentidos ao invés de uma informação prestada por outrem;

b) Emoções, que emergem da relação, envolvimento e compreensão de lugares, pessoas, eventos e objectos do passado e do presente e que enriquecem a vida dos sujeitos;

c) Património Natural, protegido e cuidado por meio de experiências significativas, memoráveis e de estratégias de conexão entre os públicos e o património natural; e

d) Património Cultural, ligando, conectando e atribuindo sentidos individuais e sensíveis com o património, num caminho de revelação (e não de transmissão) dos seus significados profundos;

Na perspectiva da CLIP, a interpretação do património promove experiências significativas capazes de mobilizar conhecimento, emoção e envolvimento, favorecendo a construção de relações entre os públicos e os patrimónios naturais e culturais. Mais do que informar, procura estimular a reflexão, a formação de vínculos e a construção de significados pessoais e coletivos. Deste modo, a interpretação do património pode ser entendida como um conjunto de estratégias de comunicação e envolvimento que favorecem leituras plurais sobre lugares, objetos, memórias e práticas culturais, contribuindo para a sua valorização,

[4] Disponível em https://interpretacaodopatrimonio.org/what-we-do/. Acesso em: 25 mai. 2026.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

compreensão e conservação. É esta compreensão alargada de interpretação do património que orienta a presente reflexão.

INTERPRETAÇÃO E EDUCAÇÃO

A compreensão da educação exige considerar os processos históricos que deram origem aos modelos escolares contemporâneos. Os contributos teóricos de Azevedo (1999), Meyer (2000) e Nóvoa (2000) mostram que este modelo unificador (a expansão da "escola moderna") tem agregados mitos legitimadores e favoreceu a circulação de formas específicas de pensar, sentir e agir, desempenhando um papel central nos processos de socialização e construção de identidades colectivas – pois coexiste, enquanto subsistema social, com outras agendas ideológicas, políticas e culturais. No caso em análise é importante ter presente: i) o papel e os objetivos fundadores dos sistemas educativos/escolares; ii) a "relação com o passado colonial e o modo como certas disciplinas e conhecimentos fizeram parte integrante das próprias estruturas educacionais" (Nóvoa, 2000, p. 131), numa escola em que "ler, escrever e orar"[5] foram feitas em língua portuguesa.

Neste contexto, os contributos de Émile Durkheim e Pierre Bourdieu revelam-se particularmente importantes para a compreensão da cultura escolar. Para Durkheim (2001), a educação corresponde à ação exercida pelas gerações adultas sobre as mais jovens, tendo como finalidade a sua integração na vida social. Acrescenta o autor, que essa ação tem sempre que ser analisada com os dados contextuais - o tempo e o lugar de cada sociedade – onde se inscrevem vários fatores, nomeadamente, a religião, a organização política, o desenvolvimento das ciências, da indústria, entre muitos outros. Assim, o sistema educativo impõe-se aos indivíduos como uma "força irresistível" que, de forma subtil, limita a ação individual, pois detém mecanismos de vigilância e/ou repressão, com objetivos de perpetuação, sendo sustentada por narrativas de "estabilidade/coesão" social. Bourdieu, por sua vez, evidencia o papel da escola na legitimação de determinados conhecimentos e referências culturais, frequentemente convertidos em formas dominantes de capital cultural, enquanto outros saberes permanecem marginalizados. Este "capital social" está para além do poder económico (acumulação de bens e riquezas), sendo "um poder que se manifesta no tecido social /cultural, através de saberes e conhecimentos reconhecidos através de diplomas e títulos, que se configura

[5] Parte do título da tese de doutoramento de Ana Madeira, 2007, Universidade de Lisboa, Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/7063. Acesso em: 25 mai. 2026.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

como um capital simbólico com recursos de dominação, resultando em desigualdades" (Costa e Andrade 2022, p. 3).

Para ampliar a compreensão da (e sobre) cultura educativa/escolar, em cada geografia e momento, é necessário um enfoque interpretativo, um "mergulho" nas restantes culturas em presença, pois a cultura escolar não vive isolada, mas em estreita interrelação com outras culturas que lhe são contemporâneas, que se desdobram por vários locais e instituições. Memórias coletivas, narrativas históricas, valores e símbolos contribuem para a construção de identidades e sentidos de pertença, influenciando simultaneamente os sistemas educativos e as formas de compreender o património (Hall, 2006; Penim, 2008).

No contexto brasileiro, os processos de democratização e o reconhecimento da diversidade cultural favoreceram perspectivas educativas mais abertas à pluralidade de saberes e experiências, valorizando as diferentes matrizes culturais presentes na formação da sociedade. A Constituição Federal de 1988 constituiu um marco nesse processo ao reconhecer a educação como direito de todos e ao assegurar a proteção e valorização da diversidade cultural brasileira, criando condições para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis à diversidade dos contextos socioculturais.

Neste enquadramento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece, no artigo 26.º, que os currículos da Educação Básica devem considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, com especial destaque para as matrizes indígena, africana e europeia. Na mesma linha, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, reforça a necessidade de uma formação integral dos estudantes, valorizando os diferentes contextos de aprendizagem e a diversidade cultural que caracteriza a realidade educativa brasileira. Também a Portaria n.º 1.570, publicada em 21 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação, sublinha a importância de reconhecer, valorizar e integrar as matrizes culturais indígenas, afro-brasileiras e os saberes quilombolas, ampliando o diálogo entre diferentes formas de produção de conhecimento.

Estes referenciais tornam-se particularmente relevantes para a interpretação do património por valorizarem a diversidade cultural, a pluralidade de saberes e a contextualização dos processos educativos.

Ao valorizar diferentes experiências culturais e modos de conhecimento, a interpretação do património contribui para processos educativos que questionam narrativas únicas e promovem leituras mais inclusivas, críticas e contextualizadas sobre memória, património e território (Janeirinho, 2015).

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

Mais do que transmitir informação, a interpretação do património promove processos de construção de significados nos quais experiência, memória e conhecimento se articulam, contribuindo para formas mais reflexivas e sensíveis de compreender as realidades sociais e culturais. É neste contexto que emergem outras abordagens educativas e interpretativas, apresentadas na secção seguinte.

INTERPRETAÇÃO DO PATRIMÓNIO E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: DIÁLOGOS E TENSÕES

A conceção de interpretação do património formulada por Freeman Tilden permanece uma referência fundamental ao defender que a interpretação não consiste na mera transmissão de informação, mas na revelação de significados através da experiência. Contudo, essa formulação emerge de um contexto histórico e epistemológico predominantemente euro-americano, marcado por concepções específicas de patrimônio, natureza, educação e mediação cultural. Sem desconsiderar as suas contribuições, este artigo propõe um diálogo crítico entre os princípios da interpretação do patrimônio e as perspectivas pós-coloniais, decoloniais e contracoloniais.

Tal aproximação amplia o conceito de interpretação ao incorporar saberes produzidos por comunidades tradicionais, memórias historicamente silenciadas e formas de conhecimento vinculadas à experiência vivida e ao território. Interpretar o património passa, assim, por criar condições para o encontro entre diferentes formas de conhecimento e diferentes leituras da história. Neste contexto, interpretar o património implica também criar condições para o encontro entre diferentes formas de conhecimento, tornando visíveis experiências, memórias e narrativas frequentemente marginalizadas pelas leituras patrimoniais mais tradicionais.

Os estudos pós-coloniais e decoloniais buscam compreender como a colonização produziu hierarquias de saber, apagamentos culturais e narrativas dominantes e únicas sobre povos originários e comunidades tradicionais. A noção de colonialidade formulada por Quijano (2005) e a que se junta Walter Mignolo (2005) permite compreender que estas estruturas persistem para além do fim formal do colonialismo, influenciando currículos, instituições e formas de interpretação do património.

No campo educativo, estas perspectivas contribuem para reconhecer saberes historicamente marginalizados como formas legítimas de produção de conhecimento. A abordagem contracolonial reforça esta leitura ao afirmar que povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais continuam a produzir conhecimentos, memórias e interpretações

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

próprias do território, afirmando a sua presença ativa no presente. Isso implica valorizar epistemologias locais, práticas corporais, narrativas orais e modos de vida que não se enquadram nos modelos hegemônicos.

No turismo pedagógico, estas perspetivas materializam-se quando o território é reconhecido como agente educativo, as comunidades locais são entendidas como produtoras de conhecimento e a história é apresentada a partir de múltiplos pontos de vista. A interpretação deixa então de corresponder à simples transmissão de informação para se constituir como um processo partilhado de construção de significados. Esta perspetiva dialoga com a pedagogia freiriana, que compreende a educação como prática ética e política através da qual os sujeitos desenvolvem uma leitura crítica do mundo (Freire, 1996). Interpretar o património implica, assim, questionar narrativas hegemônicas, reconhecer disputas de memória e ampliar a participação de diferentes grupos na construção dos sentidos atribuídos ao património.

A interpretação passa, assim, a constituir uma prática educativa comprometida com a pluralidade de vozes e com a valorização de conhecimentos historicamente marginalizados. O olhar hermenêutico da cultura resgata dados e práticas silenciadas e traz outras e "novas vozes" que permitem uma interpretação mais profunda do saber-poder em que "se edificam as conceções de educação, património e história, das várias identidades culturais que, embora partilhando uma memória coletiva socialmente aceite – com zonas de confluência com a memória oficial - mantêm zonas de divergência com traços distintivos de contextos específicos que nem sempre estão ancorados numa lógica ocidental, sendo necessário uma hermenêutica não logocêntrica. Nessa mesma linha, a hermenêutica da cultura (onde se inscreve a cultura escolar) permite recuperar práticas, experiências e memórias frequentemente silenciadas pela história oficial, promovendo leituras capazes de acolher memórias, heranças culturais e formas de conhecimento anteriormente consideradas "ilegítimas" (Janeirinho, 2015, citando Escolano Benito, 2006; Valleriani, 2008).

No âmbito das epistemologias culturais brasileiras, o Movimento Antropofágico propõe a criação cultural através da apropriação crítica e da reinvenção das influências externas (Andrade, 1928). Essa perspectiva inspira práticas educativas que valorizam a mistura, a criatividade e a ressignificação de referências externas a partir da experiência local.

As reflexões de Nêgo Bispo (2019) acrescentam modos próprios de existir, narrar e interpretar o território, fundamentados na valorização da oralidade, da experiência, e dos modos próprios de habitar o território dos povos tradicionais, reconhecendo-o como fonte legítima de conhecimento, memória e pertença.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

Por fim, a cosmovisão de Ailton Krenak propõe uma ruptura com a lógica moderna de separação entre humanidade e natureza. Para o autor, a Terra é um organismo vivo, e a educação deve cultivar pertencimento, cuidado e imaginação ecológica (Krenak, 2019).

A fenomenologia de Goethe e a pedagogia de Rudolf Steiner oferecem igualmente contributos relevantes para esta abordagem ao valorizarem a observação atenta, a experiência direta, a imaginação e a relação sensível com o mundo (Goethe, 1993; Steiner, 1995).

Integradas, essas matrizes teóricas configuram um campo interpretativo que articula sensibilidade fenomenológica, autonomia formativa, consciência crítica, ética ecológica, reinvenção cultural, contracolonialidade e cosmologias indígenas. Assim, a interpretação do patrimônio, quando articulada ao turismo pedagógico, revela-se um campo epistemologicamente fértil, capaz de integrar múltiplas tradições de pensamento e modos de conhecer. Essa prática educativa, ao aproximar estudantes do território e de suas camadas históricas, culturais e simbólicas, permite que diferentes matrizes teóricas dialoguem entre si, configurando um espaço de aprendizagem que ultrapassa fronteiras disciplinares.

A fenomenologia de Goethe constitui um dos pilares dessa abordagem. Para o autor, conhecer implica aprofundar-se no fenômeno, acompanhando suas metamorfoses e permitindo que ele revele sua própria lógica interna (Goethe, 1993). Essa epistemologia da atenção sensível sustenta práticas interpretativas que valorizam a observação cuidadosa, a presença e a relação direta com o mundo, elementos centrais nas experiências de campo que caracterizam o turismo pedagógico. A influência desse pensamento sobre a educação e sobre a perspectiva fenomenológica adotada por Rudolf Steiner é discutida por Bach (2019).

Rudolf Steiner amplia essa perspectiva ao propor uma educação orientada para o desenvolvimento integral do ser humano. Em sua concepção, a liberdade não é um dado, mas um processo formativo que se constrói pela articulação entre imaginação, sensibilidade e autonomia moral (Steiner, 1995). A pedagogia steineriana, ao enfatizar o aprender pela experiência e o vínculo com o território, oferece fundamentos sólidos para práticas educativas que buscam formar sujeitos capazes de agir a partir de intuições éticas próprias.

Importa trazer aqui algumas referências políticas e institucionais nas quais estas reflexões encontram eco, nomeadamente:

a) nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal do Brasil (1988), que asseguram os direitos culturais e estabelecem a proteção do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade das manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras; e

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

b) nas políticas de salvaguarda do patrimônio cultural desenvolvidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), especialmente aquelas voltadas ao reconhecimento de bens culturais de natureza imaterial.

As experiências analisadas neste artigo não são compreendidas como atividades isoladas, mas como percursos interpretativos nos quais observação, imaginação, memória, experiência direta e encontro com o território se articulam progressivamente na construção de significados. É neste diálogo entre património, educação e experiência vivida que a interpretação do património se afirma como estratégia capaz de acolher vozes plurais e promover novas formas de compreender o mundo.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa, de natureza interpretativa e reflexiva. A pesquisa toma como objeto de análise as experiências de turismo pedagógico, enquanto prática educativa territorializada, desenvolvida em contexto brasileiro (cultura empírica). A análise articula conceitos da interpretação do património, da cultura escolar e do património educativo, bem como contributos dos estudos pós-coloniais, decoloniais e contracoloniais (cultura académica), integrados na legislação e documentos de referência sobre educação e património do Brasil (cultura política), procurando compreender de que modo estas experiências contribuem para a construção de significados sobre património, memória e território.

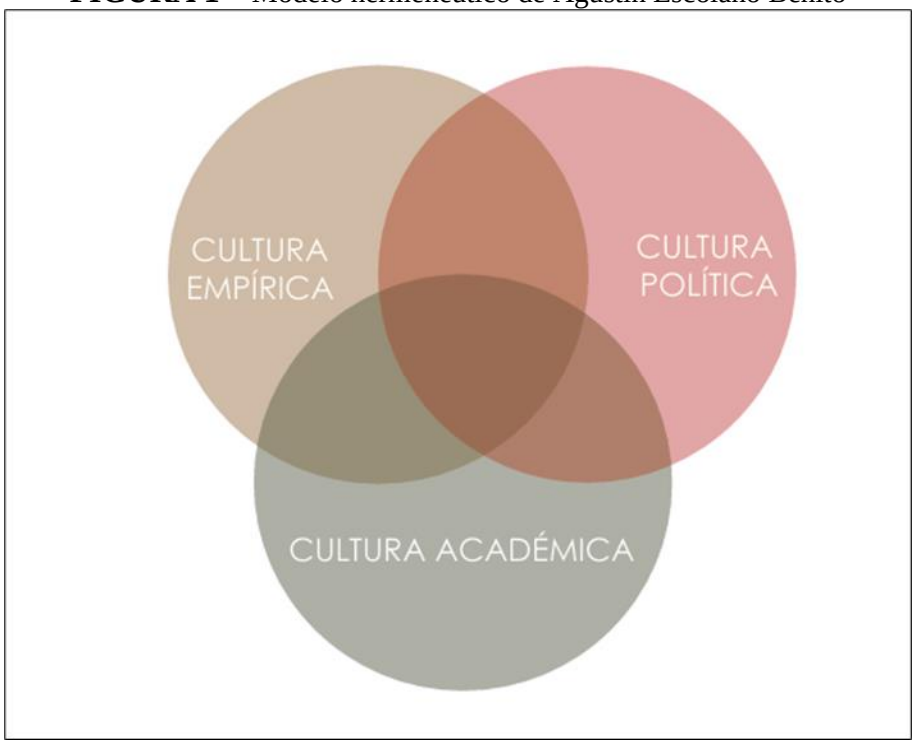
A pesquisa toma como objeto de análise experiências de turismo pedagógico enquanto prática educativa territorializada, desenvolvida no litoral do estado de São Paulo, Brasil, mais especificamente na região da Baixada Santista e do município de Bertioga. A escolha deste território justifica-se pela sua relevância histórica, cultural e ambiental no processo de formação da sociedade brasileira. Trata-se de uma região associada aos primeiros movimentos da colonização portuguesa na América, aos contactos e conflitos entre populações indígenas e colonizadores, à ocupação do litoral e à consolidação de importantes rotas de circulação entre a costa e o planalto paulista. A região preserva ainda comunidades indígenas contemporâneas, cujos modos de vida e saberes constituem referências fundamentais para a compreensão da diversidade cultural brasileira. Por ter desempenhado um papel central nos primeiros séculos da colonização, este território constitui igualmente um espaço de memória partilhada entre Brasil e Portugal, onde permanecem marcas materiais e imateriais de uma história comum, hoje reinterpretadas a partir de múltiplas perspectivas e narrativas.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

Posteriormente, o território assumiu também papel significativo no desenvolvimento económico do país, nomeadamente através do porto de Santos e das atividades ligadas ao ciclo do café. Esta diversidade de referências históricas, patrimoniais, culturais, ambientais e humanas constitui um contexto particularmente fértil para o desenvolvimento de práticas de interpretação do património e de turismo pedagógico orientadas para a compreensão crítica do território.

Para orientar a análise interpretativa das experiências apresentadas, recorre-se ao modelo hermenêutico concebido por Agustín Escolano Benito, por se considerar particularmente adequado à compreensão dos processos educativos e culturais mobilizados pela interpretação do património.

FIGURA 1 – Modelo hermenêutico de Agustín Escolano Benito



Fonte: Agustín Escolano Benito.

Segundo o autor, a cultura escolar resulta da intersecção entre três dimensões: a cultura política, associada às orientações e mecanismos de regulação dos sistemas educativos; a cultura acadêmica, constituída pelos discursos produzidos pela investigação e pelos saberes institucionalmente legitimados; e a cultura empírica, onde se situam as práticas e experiências construídas no quotidiano. É nesta última dimensão que se inserem muitas práticas de interpretação do património desenvolvidas em contextos educativos territorializados, nas quais

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

a observação, a experiência vivida e a relação com os lugares assumem papel central na construção do conhecimento.

A seleção dos casos foi intencional e fundamentada na sua relevância para a problemática discutida. Os percursos escolhidos permitem observar processos de construção de significados patrimoniais em territórios marcados simultaneamente pela presença da colonialidade e por formas históricas de resistência. Nesse sentido, privilegiaram-se experiências que colocam em diálogo dois marcos simbólicos da história brasileira: o primeiro Forte português construído no território e uma comunidade indígena cuja trajetória expressa processos de resistência, permanência cultural e produção de conhecimentos enraizados no território. Os casos selecionados constituem situações particularmente significativas para esta investigação por evidenciarem, em um mesmo percurso educativo, as tensões entre heranças coloniais, processos de resistência e produção de novos significados patrimoniais. A aproximação entre esses espaços possibilita refletir sobre distintas narrativas acerca do patrimônio, da memória, da educação e da ocupação do território, evidenciando tensões, disputas de significado e possibilidades de construção de leituras mais plurais sobre o passado e o presente.

A recolha dos dados baseou-se na observação das atividades, no registo das experiências vividas, na análise dos contextos de ação e nos pressupostos que orientaram a conceção dos roteiros (tendo em conta que os mesmos se integram nas habilidades do BNCC[6]). Consideraram-se igualmente os objetivos educativos associados à valorização dos patrimónios históricos e culturais e à compreensão das razões sociais, culturais e políticas que justificam a sua preservação.

Na análise de conteúdo, apresentada de forma descritiva, procurou-se compreender de que modo estas práticas educativas favorecem a problematização de narrativas patrimoniais hegemônicas e contribuem para a valorização de saberes situados, memórias comunitárias e formas plurais de interpretar o património.

PRÁTICAS INTERPRETATIVAS NO TURISMO PEDAGÓGICO

A reflexão aqui desenvolvida fundamenta-se em mais de duas décadas de atuação no campo do turismo pedagógico. Nesse percurso, o trabalho realizado com escolas,

[6] BNCC - Base Nacional Comum Curricular – documento normativo obrigatório que define aprendizagens essenciais da educação brasileira.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

majoritariamente vinculadas à pedagogia Waldorf, possibilitou a construção de práticas educativas baseadas na observação sensível, na experiência direta e na relação com o território. Tomando essa trajetória como campo empírico, o estudo procura compreender de que modo o turismo pedagógico pode constituir uma estratégia de interpretação do patrimônio orientada por perspectivas pós-coloniais, decoloniais e contracoloniais.

Embora as escolas Waldorf brasileiras sejam frequentemente associadas a matrizes curriculares de origem europeia, as práticas aqui analisadas procuraram articular elementos dessa pedagogia com expressões culturais locais, favorecendo processos de aprendizagem baseados na observação, no desenho e na experimentação. Em certa medida, esse movimento aproxima-se do gesto antropofágico de Oswald de Andrade: não a rejeição das influências externas, mas sua recriação a partir das realidades locais.

O relato apresenta um roteiro de turismo pedagógico realizado com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, no litoral paulista, cujo eixo temático era a chegada dos portugueses ao Brasil. A escolha desse território relaciona-se tanto à presença de marcos históricos associados à colonização portuguesa quanto à existência de comunidades indígenas que expressam processos de resistência, permanência cultural e produção de conhecimentos vinculados ao território.

Parte-se do pressuposto de que todo percurso constitui um discurso. Um mesmo território admite múltiplas leituras e cada leitura implica escolhas orientadas por valores, objetivos pedagógicos e posicionamentos. Interpretar, portanto, é escolher, e essa escolha nunca é neutra.

Desenvolvido ao longo de dois dias, o roteiro articula deslocamentos, observação da paisagem, interação com comunidades locais e práticas educativas orientadas pela interpretação do patrimônio. Ao integrar corpo, imaginação, oralidade, memória e experiência, busca criar condições para que os estudantes construam compreensões próprias sobre o território, reconhecendo a complexidade, as tensões e as reexistências que constituem o patrimônio cultural brasileiro.

No primeiro dia, as atividades concentram-se na travessia da Serra do Mar e na imersão em contextos históricos e culturais dos municípios de Santos e Guarujá, incluindo a visita à Fortaleza da Barra Grande e o contato com agentes culturais locais. No segundo dia, o percurso segue para Bertioga, onde são desenvolvidas práticas de aprendizagem sensorial e territorial, culminando em visitas a espaços historicamente significativos e no encontro com a comunidade indígena Guarani Mbya da Aldeia Rio Silveiras.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

Mais do que uma sequência de atividades, o roteiro constitui uma construção pedagógica intencional, na qual cada etapa funciona como dispositivo de interpretação do patrimônio e produção de significados. Observação, memória, imaginação e encontro articulam-se progressivamente na construção do conhecimento. As etapas apresentadas a seguir procuram promover, de forma adequada à faixa etária dos estudantes, a leitura sensível do território e a construção de relações entre memória, identidade, cultura e ambiente.

FIGURAS 2 E 3 (CAMINHAR COMO MÉTODO: CORPO, TERRITÓRIO E EXPERIÊNCIA) – Caminhada pedagógica na Serra do Mar evidenciando a aprendizagem baseada na experiência corporal e observação da geografia local




Fonte: Arquivo pessoal.

Nestas práticas, o caminhar assume caráter metodológico. A descida pela Serra do Mar, realizada no Parque Estadual Caminhos do Mar, mais do que um deslocamento físico, configura-se como um dispositivo pedagógico que articula corpo, percepção e território. O convite ao silêncio e à observação atenta da paisagem, inspirado na fenomenologia de Goethe e em sua noção de empiria delicada, parte do princípio de que o conhecimento emerge da observação respeitosa dos fenômenos antes da formulação de explicações.

A partir dessa experiência, propõe-se um exercício de imaginação histórica que busca compreender os desafios da travessia da Mata Atlântica durante os primeiros processos de ocupação colonial. Ao experimentar corporalmente o relevo, a umidade, a vegetação e as dificuldades impostas pelo território, os estudantes são levados a refletir não apenas sobre a presença dos colonizadores, mas também sobre o papel fundamental dos povos indígenas, detentores dos conhecimentos que tornaram possível a circulação e a permanência nesse ambiente.

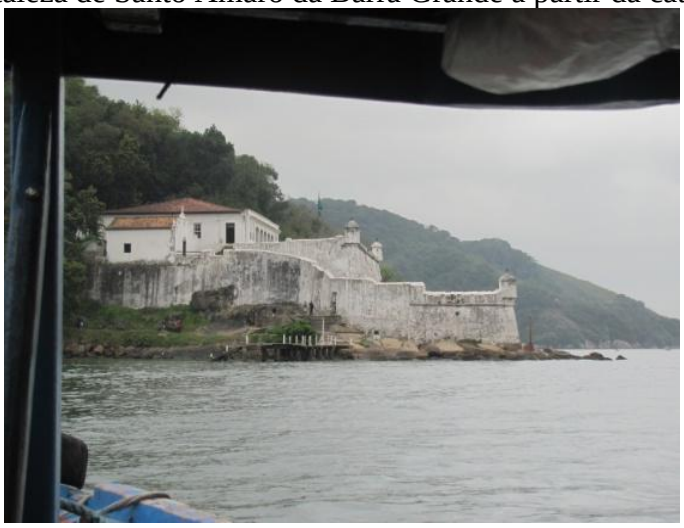
Sob a perspectiva da interpretação do patrimônio, a atividade desloca o foco da transmissão de informações para a construção de significados a partir da experiência direta, aproximando-se dos princípios defendidos por Tilden. Ao mesmo tempo, problematiza

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

narrativas coloniais tradicionais ao reconhecer que diferentes grupos históricos estabeleceram relações distintas com o território e os saberes por ele produzidos.

A serra deixa, assim, de ser apenas cenário e passa a atuar como agente educativo, revelando tensões, memórias e diferentes formas de habitar, conhecer e interpretar o mundo.

FIGURA 4 (PATRIMÔNIO, MEDIAÇÕES E NARRATIVAS PLURAIS) – Vista da Fortaleza de Santo Amaro da Barra Grande a partir da catraia



Fonte: Arquivo Pessoal.

A visita ao Museu Histórico da Fortaleza de Santo Amaro da Barra Grande revela o potencial do patrimônio como espaço de encontro entre diferentes narrativas. Mais do que um monumento histórico ou uma antiga estrutura militar, o local configura-se como um território de interação entre memória, cultura e práticas contemporâneas, deslocando a compreensão do patrimônio de uma leitura exclusivamente monumental para uma abordagem relacional, na qual os sentidos emergem das experiências e das interações sociais.

No contexto deste roteiro, a experiência inclui a participação de agentes do próprio território, como o cordelista Ivan di Ferraz, a empreendedora Keka e o educador da pesca artesanal Rogério Rocha. A presença desses atores não integra as visitas convencionais ao local, mas resulta de escolhas pedagógicas e de parcerias construídas ao longo do tempo, baseadas na confiança e na valorização de suas trajetórias.

O objetivo não é apenas inserir moradores locais na atividade, mas construir, com eles, experiências capazes de gerar protagonismo, circulação de renda e visibilidade para iniciativas enraizadas no território. Ao lado da relevância histórica e paisagística da fortaleza, emergem narrativas relacionadas às condições de vida das comunidades, às desigualdades sociais e às estratégias de permanência e trabalho desenvolvidas por seus habitantes. Desse modo, a

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

interpretação do patrimônio amplia-se para além das muralhas, incorporando as experiências, os conhecimentos e os desafios daqueles que continuam produzindo sentidos para esse lugar.

FIGURA 5 (A RECEPÇÃO EM VERSOS: O CORDEL COMO MEDIAÇÃO CULTURAL) – Ivan di Ferraz declamando seu Cordel



Fonte: Arquivo Pessoal.

Na chegada à Fortaleza, os estudantes são recebidos por Ivanildo Ferreira Guimarães, conhecido como Ivan Di Ferraz, cordelista, músico, compositor e guia de turismo. Sua recepção em versos produz forte impacto inicial e estabelece, desde o primeiro momento, uma relação singular com o patrimônio.

Ao apresentar a história da ocupação do litoral por meio do cordel, Ivan conduz os estudantes a uma experiência marcada pela oralidade, pela memória e pela hospitalidade comunitária. Seu conhecimento sobre a região transforma a visita em um encontro entre o patrimônio material, representado pelas muralhas, canhões e estruturas militares, e as narrativas vivas produzidas no território.

A valorização das formas populares de transmissão do conhecimento amplia as possibilidades interpretativas para além dos discursos institucionais. Situada logo na entrada da fortaleza, essa recepção produz uma inflexão importante na experiência educativa: antes mesmo do contato com o monumento, os estudantes são acolhidos pela poesia, pelo humor e pela sensibilidade, deslocando o olhar da construção para as pessoas e os saberes que lhe atribuem significado.

Nesse processo, os moradores deixam de ocupar uma posição periférica e passam a atuar como protagonistas da interpretação patrimonial.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R

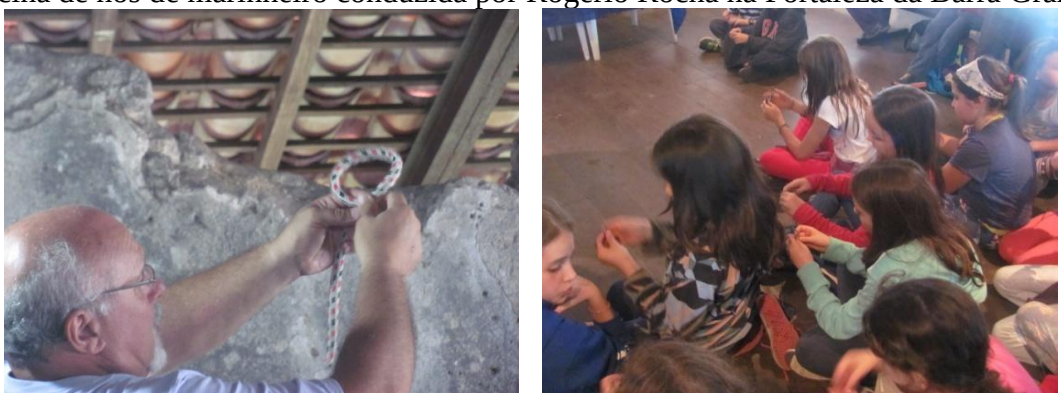
SABERES COMUNITÁRIOS E ECONOMIA LOCAL: A HISTÓRIA DE KEKA

Na comunidade de Santa Cruz dos Navegantes, conhecida como “Pouca Farinha”, Keka, empreendedora local, prepara o almoço dos estudantes. Sua trajetória expressa formas de autonomia e geração de renda em um território marcado por desafios socioambientais.

Reconhecida com o Prêmio Mulher Empreendedora Negra em 2014, coordena atualmente o Buffet Sonhos & Sabores, articulando trabalho, cuidado e empreendedorismo em uma região historicamente negligenciada pelo poder público. Sua presença na Fortaleza introduz temas como protagonismo feminino, economia comunitária e formas de reexistência.

A inclusão de Keka no percurso expressa uma escolha recorrente na construção dos roteiros pedagógicos: priorizar a participação de comunidades locais não como objeto de observação, mas como parceiras da experiência educativa. Além de favorecer a circulação de renda nos territórios visitados, essa opção amplia a compreensão de patrimônio para além dos bens materiais, incorporando as pessoas que continuam produzindo vida, trabalho e significados nesses espaços.

FIGURAS 6 E 7 (A OFICINA DE NÓS DE MARINHEIRO COM ROGÉRIO ROCHA) – Oficina de nós de marinheiro conduzida por Rogério Rocha na Fortaleza da Barra Grande[7]



Fonte: Arquivo Pessoal**.**

Na oficina de nós de marinheiro, conduzida por Rogério Rocha, educador, pescador artesanal e liderança da Colônia de Pescadores Z-1, os estudantes aprendem diferentes tipos de nós e suas aplicações nas embarcações tradicionais.

Inicialmente incorporada ao roteiro por sua relação com conteúdo presentes no currículo Waldorf, a atividade revelou possibilidades interpretativas mais amplas. Os nós deixam de ser apenas uma técnica manual para se tornarem elementos de interpretação do patrimônio,

[7] A atividade relaciona técnicas tradicionais de navegação à compreensão histórica das relações entre mar, território e ocupação do litoral.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

evidenciando permanências culturais e modos de relação com o mar construídos ao longo dos séculos.

Nesse contexto, aspectos da herança marítima portuguesa podem ser observados não apenas em monumentos e registros históricos, mas também em práticas que permanecem vivas nas comunidades costeiras. Ao relacionar técnicas de navegação, saberes da pesca artesanal e processos históricos de ocupação do litoral, a atividade evidencia como conhecimentos foram apropriados, transformados e incorporados às realidades locais.

Os encontros com Ivan, Keka e Rogério transformam a experiência na Fortaleza. O espaço deixa de ser compreendido apenas como símbolo da ocupação colonial e passa a ser interpretado em articulação com práticas culturais, formas de trabalho e saberes que continuam produzindo significados no presente. Ao reunir poesia, empreendedorismo comunitário e conhecimentos tradicionais da navegação, o roteiro desloca a interpretação patrimonial do monumento para as relações humanas que mantêm viva a memória do território.

FIGURAS 8 E 9 (CORPO, TERRITÓRIO E APRENDIZAGEM SENSÍVEL) – Oficina de acidentes geográficos na praia[8]



Fonte: Arquivo Pessoal.

No segundo dia do roteiro, uma atividade de modelagem de formas de relevo na praia permite que conceitos abstratos ganhem forma concreta. A reconstrução de paisagens com areia leva os estudantes a reelaborar formas observadas durante a descida da Serra do Mar, como encostas, morros, cursos de água e afluentes, articulando memória, percepção e conhecimento geográfico.

[8] A atividade possibilita que os estudantes revisitem, por meio da experimentação e da memória, as paisagens observadas durante a descida da Serra do Mar.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

As imagens construídas durante a caminhada e os conteúdos trabalhados em sala de aula são retomados por meio da modelagem, permitindo que conceitos geográficos deixem de existir apenas no plano da representação para serem reconstruídos pelas próprias crianças. Observar, lembrar, tocar e moldar tornam-se diferentes formas de compreender.

Desenvolvida com estudantes do 4.º ano do Ensino Fundamental, a atividade articula criação, experiência e conhecimento, aproximando-se dos princípios da interpretação do património propostos por Tilden e das contribuições pedagógicas de Rudolf Steiner. Ao revisitar, através da ação, elementos anteriormente observados e estudados, os estudantes ampliam a sua compreensão do território e fortalecem as relações entre experiência, memória e aprendizagem.

FIGURA 10 (ENTRE O FORTE E A ALDEIA: CAMINHOS DE INTERPRETAÇÃO DO PATRIMÔNIO) – Vista do Forte São João[9]



Fonte: Arquivo Pessoal**.**

Em Bertioga, a interpretação do patrimônio ganha uma dimensão singular ao colocar em diálogo duas presenças que atravessam mais de cinco séculos de história: a materialidade da ocupação colonial, representada pelo Forte São João, e a permanência da cultura Guarani Mbya, expressa na preservação da língua, dos saberes e das formas próprias de habitar o território.

[9] A observação da paisagem e do encontro entre rio, mar e mata contribui para a compreensão da ocupação histórica do território e da implantação do sistema defensivo colonial.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

O Forte São João de Bertioga, primeira edificação oficial da Coroa Portuguesa no Brasil, permite às crianças compreender o sistema defensivo colonial iniciado na Fortaleza da Barra Grande. Sua localização estratégica, na entrada do canal, transforma a própria paisagem em uma explicação viva da função militar do conjunto. Antes da entrada no forte, observamos o encontro entre rio, mar e mata e discutimos as razões daquela implantação, permitindo que interpretações surgissem a partir da observação da paisagem.

No interior do forte, o acervo inclui trechos da obra Duas viagens ao Brasil (Staden, 1974), cuja escrita, marcada pela observação da paisagem, da fauna, da flora e dos modos de vida, dialoga diretamente com a forma como as crianças se relacionam com o mundo. Não por acaso, sua obra integra tradicionalmente o currículo Waldorf do 4º ano do Ensino Fundamental, valorizada menos pelo seu conteúdo histórico do que pela riqueza de suas descrições, capazes de alimentar a imaginação e fortalecer uma relação sensível com o território.

Essa articulação evidencia uma característica central da interpretação do patrimônio aplicada ao turismo pedagógico: a visita deixa de ser um conjunto de informações transmitidas diante de um bem patrimonial e passa a constituir um processo de construção de significados, no qual observação, imaginação, conhecimento prévio e experiência direta se reforçam mutuamente.

Narrativas, imagens e referências trabalhadas em sala de aula acompanham os estudantes ao longo do percurso, permitindo que os sentidos atribuídos ao patrimônio resultem da articulação entre estudo, observação e experiência vivida. A leitura de Hans Staden exemplifica esse processo. Ao chegar ao Forte São João, as crianças reencontram paisagens e situações previamente percorridas pela imaginação, fazendo com que a observação dialogue com a memória e amplie as possibilidades de compreensão.

Durante muitos anos, a exposição do Forte São João privilegiou narrativas centradas na ocupação militar portuguesa e na função defensiva da fortificação. Recentemente, a reformulação da exposição permanente, realizada em parceria entre a Secretaria Social do Comércio (Sesc), a Prefeitura Municipal de Bertioga e o IPHAN, passou a apresentar uma leitura mais ampla e plural do território, incorporando perspectivas indígenas, caiçaras e comunitárias e promovendo o diálogo entre diferentes memórias e experiências históricas.

A presença da filósofa e professora indígena Cristine Takuá, da Aldeia Rio Silveiras, na curadoria da exposição adquire particular relevância neste estudo, na medida em que aproxima simbolicamente os dois pólos do percurso educativo analisado: o Forte São João, associado à presença colonial portuguesa, e a Aldeia Rio Silveira, representante da continuidade dos saberes e modos de vida Guarani Mbya. A exposição passa, assim, a constituir um exemplo concreto

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

de interpretação do patrimônio baseado no diálogo entre diferentes narrativas e memórias do território.

A experiência de revisitar o forte após essa reformulação evidencia os paradoxos que atravessam esses lugares. A exposição articula invasão e resistência, violência e permanência, passado e presente, encerrando-se com uma frase de Mário de Andrade (1937): “O dedo do tempo, que é o maior de todos os feitiços, transformou Hércules na própria Onfale.”

Reconhecer esses paradoxos é fundamental para uma interpretação mais crítica do patrimônio. O forte não é apenas histórico ou esteticamente relevante; é também um espaço marcado pelas ambiguidades e tensões da experiência colonial.

A visita ao Forte São João permitiu aos estudantes compreender que o patrimônio local não se restringe à história do município, mas integra processos históricos mais amplos que ligam Brasil e Portugal. A fortificação, construída no contexto da ocupação portuguesa do litoral, constitui um testemunho material de uma história partilhada, marcada simultaneamente pela circulação de pessoas, pela constituição de novos territórios e pelos conflitos entre colonizadores e populações indígenas. A interpretação deste patrimônio procurou ampliar a compreensão dos estudantes sobre a multiplicidade de narrativas presentes na formação da sociedade brasileira.

Os objetos indígenas presentes no acervo funcionam, ainda, como uma ponte para a etapa seguinte do percurso: a visita à Aldeia Rio Silveiras. Nesse movimento, os estudantes começam a perceber que os povos originários não pertencem apenas ao passado, mas permanecem vivos, presentes e atuantes, produzindo cultura, memória e formas próprias de interpretação do território.

Na Aldeia Rio Silveiras, localizada no km 174 da Rodovia Rio-Santos (SP-55), vivem cerca de 550 pessoas, organizadas em aproximadamente 150 famílias do povo Guarani Mbya (Prefeitura Municipal de Bertioga, 2024).

A comunidade mantém viva sua língua materna, bem como importantes referências culturais, práticas espirituais preservadas por parte das famílias e modos próprios de vida, mesmo sob forte pressão urbana e turística.

Em um país que tentou apagar sistematicamente as línguas indígenas, ouvir crianças conversando em guarani, mais de quinhentos anos após a invasão portuguesa, constitui uma experiência marcante. Mais do que um dado cultural, trata-se de uma expressão concreta de permanência e resistência.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

FIGURA 11 (ENCONTRO COM COMUNIDADES INDÍGENAS: EXPERIÊNCIA, LINGUAGEM E DESCONSTRUÇÃO) – Caminhada pela Aldeia Rio Silveiras[10]



Fonte: Arquivo Pessoal.

Na maioria das vezes, esse é o primeiro encontro real dos estudantes com um povo indígena. Por isso, o trabalho de sensibilização começa antes mesmo da chegada à aldeia, considerando que muitos carregam imagens estereotipadas construídas na família, na mídia e, por vezes, nos próprios materiais escolares. O objetivo é criar condições para que o encontro permita compreender que identidade não se define por objetos, vestimentas ou tecnologias, mas por elementos como língua, memória coletiva, pertencimento territorial e ancestralidade.

Ao chegar à aldeia, os estudantes são recebidos na Casa de Reza por uma integrante da comunidade, que compartilha memórias de sua infância e aspectos da vida cotidiana das crianças Guarani Mbya. Esse relato aproxima universos distintos e favorece o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos contemporâneos, e não como personagens restritos ao passado.

A escolha dessa abordagem decorre da compreensão de que a interpretação do patrimônio deve considerar as características do público envolvido. Em vez de enfatizar questões políticas, a proposta busca construir pontes a partir de experiências compartilhadas da infância, favorecendo relações de empatia e respeito.

Ao ensinar algumas palavras em guarani, a língua deixa de ser percebida como algo pertencente ao outro e transforma-se em uma ponte de aproximação. Na sequência,

[10] A experiência favorece o encontro direto com a comunidade Guarani Mbya, possibilitando a construção de novas leituras sobre território, cultura e permanência indígena.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

apresentações de canto, dança e atividades conduzidas pelos próprios membros da comunidade evidenciam a permanência de práticas ancestrais no presente.

As brincadeiras compartilhadas possuem papel igualmente relevante. Mais do que atividades recreativas, constituem formas de encontro nas quais as diferenças culturais deixam de ser percebidas como distância e passam a ser vividas na experiência comum do brincar. Nesse contexto, a interpretação do patrimônio acontece não apenas pela transmissão de informações, mas pela construção de relações e experiências compartilhadas.

A experiência na aldeia desloca o olhar dos estudantes de uma representação abstrata dos povos indígenas para o encontro com pessoas concretas, portadoras de modos próprios de viver, falar, brincar e interpretar o território.

Esta experiência favorece a compreensão de que a história partilhada entre Portugal e Brasil não pode ser compreendida apenas a partir das instituições coloniais, mas também das relações, tensões e permanências vividas pelos diferentes grupos sociais que participaram desse processo histórico.

FIGURA 12 (ARTESANATO, NATUREZA E FORMAS DE REPRESENTAÇÃO) – Artesanato produzido pela comunidade Guarani Mbya da Aldeia Rio Silveiras[11]



Fonte: Arquivo Pessoal.

Ao final da visita, os estudantes passam pelas barracas de artesanato. Cada peça, seja uma cestaria, um colar, um arco ou uma escultura, constitui mais do que um objeto utilitário ou decorativo: expressa formas particulares de observar e representar o mundo.

[11] As peças expressam saberes, técnicas e formas de relação com a Mata Atlântica transmitidas entre gerações.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

Nesse momento, a atenção das crianças é frequentemente direcionada aos grafismos e desenhos presentes nas peças, estimulando a observação de suas relações com elementos da fauna e da flora da Mata Atlântica. Aos poucos, percebem que muitos dos padrões aparentemente abstratos têm origem na observação atenta da natureza e nas formas pelas quais ela é traduzida visualmente pela cultura Guarani. A experiência permite compreender que a relação com o território também se expressa por meio da arte. Os desenhos presentes no artesanato não funcionam apenas como ornamentos, mas como registros de relações construídas com plantas, animais, paisagens e outros elementos do ambiente. Nesse sentido, o artesanato constitui uma forma de leitura do território, revelando modos particulares de perceber e transmitir conhecimentos sobre o mundo natural.

Além de uma importante fonte de geração de renda, o artesanato expressa modos próprios de manter viva a relação entre cultura e território.

Em síntese, o encontro promove a desconstrução de imagens estereotipadas e a construção de novas relações entre os estudantes e os povos indígenas, que deixam de ser percebidos como vestígios do passado para serem reconhecidos como sujeitos contemporâneos, presentes e atuantes.

As experiências analisadas demonstram que o patrimônio presente no litoral paulista permite reconhecer vestígios de uma história partilhada entre Brasil e Portugal, resultante de processos complexos de ocupação, circulação, trocas culturais e conflitos. Nesse sentido, a interpretação do patrimônio contribui para que os estudantes compreendam o território como construção histórica plural, onde diferentes narrativas coexistem e se confrontam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu reconhecer processos que, na prática, já se manifestavam nas experiências de interpretação do património analisadas. O diálogo entre investigação académica e experiência situada evidenciou que a interpretação do património se constrói no entrelaçamento entre teoria e prática, investigação e experiência vivida. É também neste ponto que a escrita em coautoria encontra a sua força, ao aproximar diferentes trajectórias e modos de conhecer.

As experiências analisadas demonstraram que a interpretação do património não ocorre em momentos isolados de contacto com os bens patrimoniais. Pelo contrário, constitui um processo progressivo de construção de significados, no qual, como já se referiu, observação, imaginação, memória, território e encontro humano se articulam na produção de conhecimento.

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

Neste sentido, o patrimônio deixa de ser compreendido apenas como objecto de contemplação ou transmissão de informação para se afirmar como experiência educativa capaz de suscitar novas leituras sobre o mundo.

Os casos analisados evidenciaram que patrimónios associados à ocupação colonial e patrimónios vinculados à resistência indígena podem ser interpretados de forma relacional, favorecendo leituras mais plurais sobre memória, território e educação. Ao longo do percurso, o território revelou-se não apenas como cenário das práticas educativas, mas como agente activo na construção de significados e na valorização de diferentes formas de conhecimento.

Assim, o artigo coloca em destaque:

a) uma concepção de educação e de escola que reconhece os mecanismos de legitimação e hierarquização dos saberes, bem como o papel dos modelos escolares na construção de narrativas e formas de poder;

b) o modo como a educação contribuiu (ou não) para consolidar determinadas leituras da História e do Património, muitas vezes associadas a processos de dominação, silenciamento e apagamento de outros saberes e experiências;

c) a importância das perspectivas pós-coloniais, decoloniais e contracoloniais para o reconhecimento das comunidades tradicionais enquanto produtoras de conhecimento, cultura e interpretações próprias do território;

d) a necessidade de revisitar criticamente o património, compreendendo-o como herança comum, mas também como campo de disputa de sentidos, cuja interpretação exige processos educativos capazes de acolher a pluralidade de vozes e experiências; e

e) O papel do turismo pedagógico, orientado pela interpretação do património, como prática educativa capaz de promover experiências significativas, construção de sentidos e formas mais sensíveis e críticas de relação com os lugares, as pessoas e as suas histórias.

Neste quadro, o artigo sublinha a importância de uma educação capaz de reconhecer os mecanismos de legitimação dos saberes, questionar narrativas historicamente dominantes e valorizar comunidades tradicionais, enquanto produtoras de conhecimento, cultura e interpretações próprias do território. Evidência, igualmente, a necessidade de revisitar criticamente o património, compreendendo-o como herança comum e campo de disputa de sentidos, bem como o potencial do turismo pedagógico para promover experiências significativas, relações mais sensíveis com os lugares e formas mais críticas de compreender a história.

Por último, o artigo destaca a relevância do diálogo entre Portugal e Brasil, cujas histórias permanecem profundamente interligadas. A interpretação do património surge, neste

ISSN 2447-746X
DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038
Ridphe_R
(cc) BY

contexto, como uma oportunidade de aproximação, reflexão e aprendizagem mútua, capaz de acolher diferentes perspectivas e experiências.

Mais do que transmitir informação ou reproduzir narrativas consolidadas, interpretar o património implica criar condições para o encontro: encontro entre passado e presente, entre diferentes formas de conhecimento, entre pessoas e territórios. É nesse movimento que o território deixa de ser mero cenário e se transforma em presença, memória e conhecimento, abrindo possibilidades para formas mais humanas, críticas e plurais de educar e compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago. **Revista de Antropofagia**, São Paulo, ano 1, n. 1, mai. de 1928.

AZEVEDO, R. **Estado Novo, arquitetura e ensino primário: as escolas tipo Douro I: a escola primária salazarista: um modo de educar**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, Porto, 2013.

BACH, Jonas. **Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner**. Curitiba: Lohengrin, 2019.

BISPO, Antônio (Nêgo Bispo). **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 25 mai. 2026.

BRASIL. **Portaria nº 1.570**, de 20 de dezembro de 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/portaria-mec-no-1-570-2459. Acesso em: 25 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.018**, de 22 de julho de 2014. Institui a Política Nacional de Cultura Viva. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 jun. 2026.

COSTA, Bartolomeu; ANDRADE, R. Pierre Bourdieu e a educação. **Cadernos Cajuína: Revista Interdisciplinar,** v. 7, n. 2, p. 1-8, 2022. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/21/. Acesso em: 25 mai. 2026.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Lisboa: Rés Editora, 2001.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Memória de la educación y cultura de la escuela. *In*: ESCOLANO BENITO, Agustín; DÍAZ, José María Hernández (coord.). **La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002. p. 19-42.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La escuela como construcción cultural: el giro etnográfico en la historiografía de la escuela. **Revista de Educación**, n. 18, 2008, p. 131-146.

FERRAZ, Ivan di. **Conto, cordel, cantiga, conversa, curiosidade**. [S.l.: s.n.], [s.d.].

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANEIRINHO, Luisa. **Educação e património: estudo da cultura material da escola em Portugal e Cabo Verde numa perspetiva hermenêutica, etno-histórica e pós-colonial.** 2015. Tese (Doutoramento) – Universidade de Sevilha, Sevilha, 2015.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MADEIRA, Ana. **Ler, escrever e orar: uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950**. 2007. Tese (Doutoramento) Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/7063 Acesso em: 25 mai. 2026.

MEYER, J. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. *In*: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (org.). **A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2000. p. 15-32.

MIGNOLO, Walter. **A ideia de América Latina**. São Paulo: UNESP, 2005.

NÓVOA, António. Tempos de escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *In*: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (org.). **A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2000. p. 121-142.

PENIM, Luís. **A alma e o engenho do currículo: história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX**. 2008. (Tese de Doutoramento) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

ISSN 2447-746X

DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v12.22038

Ridphe_R

(cc) BY

PREFEITURA MUNICIPAL DE BERTIOGA. **Aldeia Rio Silveiras. Bertioga**, [s.d.]. Disponível em: https://www.bertioga.sp.gov.br/turismo/roteiros/visita-a-aldeia-do-rio-silveira. Acesso em: 14 set. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RICHTER, Tobias (org.). **Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002.

ROCHA, Rogério. **Entrevistas e oficinas realizadas na Fortaleza da Barra Grande e no Clube de Pesca de Santos (2005-2024)**. Material de pesquisa não publicado.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1974.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 1995.

TILDEN, Freeman. **Interpreting Our Heritage**. 4. ed. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2000.

VALLERIANI, A. Por una hermenéutica del perfil híbrido. In: ORTEGA, J. (org.). **Cultura, hermenéutica y educación**. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes, Servicio de Publicaciones, 2008. p. 59-72.

Recebido em: 31 de agosto de 2026.
Aceito em: 20 de outubro de 2026.