



v. 12, n. 1: Patrimônio cultural em debate: balanços e desafios – 2023 – ISSN 2316-395X

# Por uma educação patrimonial emancipadora

## For an emancipating heritage education

## Por una educación patrimonial emancipadora

---

**Henrique Furtado<sup>1</sup>**

---

Recebido em: 4 jan. 2023  
Aceito para publicação em: 15 mar. 2023

**Resumo:** O presente artigo discute acerca da educação patrimonial enquanto prática emancipadora. Para tanto, pensamos a respeito de sua definição, bem como da necessidade de refletir sobre seu caráter educacional e suas possibilidades pedagógicas para o ensino mediante a produção de diálogos entre a educação patrimonial e a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

**Palavras-chave:** educação patrimonial; emancipação; Paulo Freire.

**Abstract:** This article discusses heritage education as an emancipatory practice. Therefore, we think about its definition, as well as the need to reflect on its educational character and its pedagogical possibilities for teaching based on the production of dialogues between heritage education and Paulo Freire's liberating pedagogy.

**Keywords:** heritage education; emancipation; Paulo Freire.

**Resumen:** Este artículo aborda la educación patrimonial como una práctica de

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Humanidade pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

emancipación. Por lo tanto, pensamos en su definición, así como en la necesidad de reflexionar sobre su carácter educativo y sus posibilidades pedagógicas para la enseñanza basadas en la producción de diálogos entre la educación patrimonial y la pedagogía liberadora de Paulo Freire.

**Palabras clave:** educación patrimonial; emancipación; Paulo Freire.

## INTRODUÇÃO

A palavra patrimônio aponta várias interpretações para diferentes usos. Um desses entendimentos e, não obstante, o de uso mais comum é aquele ligado aos objetos materiais que são herdados, frutos do acúmulo com o passar do tempo. Além do valor comercial em si, esses objetos podem ser revestidos de valores afetivos e até simbólicos, como um álbum de fotografia ou uma lembrança de uma viagem.

Compõe, ainda, junto do sentido material, o aspecto imaterial do patrimônio (FUNARI; PELEGRINI, 2006), o qual está ligado aos conhecimentos e ensinamentos que herdamos de antepassados. Dessa maneira, as expressões, os modos de fazer, de viver e de se expressar também são bens culturais que constituem o corpo de uma identidade. Servem de exemplo os provérbios e as lições que iluminam nossa trajetória e, carinhosamente, as receitas de família, cada uma com um pequeno segredo, especialmente decorrente das experiências daqueles que nos revelaram.

Sendo assim, constitui-se como patrimônio cultural um conjunto de bens culturais que são norteadores para a construção da identidade de um determinado povo ou grupo social. A importância do patrimônio não reside somente na beleza estética, ou em documentos de preservação, mas sim nos valores e significados construídos ao longo do tempo pelos indivíduos.

O conceito de patrimônio cultural, que foi ampliado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), deu palco e voz ao mais diversos grupos ao reconhecer a contribuição cultural deles para a formação da sociedade brasileira. A dilatação semântica sofrida pelo conceito de patrimônio buscou o reconhecimento de grupos até então silenciados e esquecidos, garantindo-lhes a valorização de suas heranças culturais, bem como salvaguardando saberes e modos de vida.

Neste artigo nos dedicaremos a refletir sobre a relação entre o patrimônio cultural e a educação, norteando nossas discussões sob a luz das perspectivas da educação patrimonial. Trata-se de campo ainda em construção no nosso país, em grande parte pela pluralidade de profissionais que a praticam, tanto nos espaços formais quanto nos não formais.

Dessa forma, é importante refletirmos sobre a relação entre a cultura e a educação. Compreendemos que ambas são indissociáveis, de forma que é por meio de uma que a outra se constrói, é reconstruída e também ressignificada nos/pelos indivíduos. Paulo Freire (1996) compreende que a educação nasce de uma premissa natural, a consciência de que o ser humano é incompleto, “ao que deve ser complementado: porque a educação é humanamente natural, a transmissão de saberes, expressões, crenças e bens também o é” (DEMARCHI, 2020, p. 29).

Nesse sentido, encontramos no ato educativo, segundo o pensamento de Saviani (1995), um esforço para reprodução da humanidade histórica e socialmente produzida. Sendo sua intenção final, como explica Newton Duarte, a educação conduz o indivíduo singular, para que seja capaz de apropriar-se “dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização” (DUARTE, 1998, p. 85). Assim, podemos apontar que a educação e a cultura são práticas tão antigas quanto o ser humano, porém a educação patrimonial se descortina enquanto espaço recente, permeada de combates e reflexões acerca do seu papel social.

## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A educação patrimonial, a princípio, configurava-se como uma proposta metodológica que buscava valorizar e preservar o patrimônio cultural, por meio de ações pedagógicas. Essa modalidade educativa foi inspirada pela proposta inglesa chamada *heritage education* e surgiu no cenário brasileiro na década de 1980 (FLORÊNCIO, 2012).

O *Guia básico de educação patrimonial* (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999), documento publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), foi responsável por consolidar o entendimento desse termo. A educação patrimonial em tal documento é referida como

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

Os autores que produziram o guia defendiam que esse processo pedagógico era uma ferramenta de “alfabetização cultural” – possibilitando aos participantes compreender o universo sociocultural da trajetória histórico-temporal de que fazem parte –, bem como tinham a intenção de reforçar, positivamente, a autoestima das comunidades por meio da valorização da cultura.

Simone Scifoni (2015), ao discutir sobre o entendimento de educação patrimonial presente no guia publicado pelo IPHAN, compreende-a não como uma metodologia, mas como o atrelamento de certas experiências existentes de atuações nesse campo, que estava se definindo conceitualmente naquele momento.

Afinal, as práticas pedagógicas no campo da educação patrimonial já ocorriam em museus brasileiros ainda no século XIX (CHAGAS, 2006). Tal problemática é apontada em razão de ações que tendiam a reduzir a educação patrimonial em mera transmissão de informações e depósito de conteúdos, pouco se interessando pela subjetividade e pelos interesses dos indivíduos. Para Scifoni (2015, p. 198),

considerar que a Educação Patrimonial se circunscreve a “ensinar a população” reflete uma visão autoritária de educação, aquela que desconsidera os saberes locais e as relações estabelecidas na passagem do tempo, entre os moradores do lugar e os patrimônios.

É importante ressaltarmos que, apesar das críticas direcionadas ao guia e também às práticas de educação patrimonial nele inspiradas, esse documento teve papel fundamental ao contribuir para a construção de uma nova área ligada à preservação do patrimônio cultural, o que o tornou referência em território nacional pelo seu fácil acesso e pela forma didática como apresentava conceitos e atividades.

Todavia a noção presente no guia é um conhecimento como todo outro, historicamente datado e fruto do paradigma sob o qual foi construído naquele contexto de mudanças (SCIFONI, 2017). É necessário, então, refletir sobre esse conhecimento, assim como foi

necessária a discussão sobre a noção de patrimônio cultural. Outra crítica à cartilha é a respeito da tentativa de enquadrar a educação patrimonial como uma nova metodologia, quando, na verdade, ela é uma iniciativa que se utiliza de várias metodologias para alcançar seus objetivos (OLIVEIRA, 2011).

Uma problemática surgida são as ações de divulgação e promoção do patrimônio, conduzidas por algumas instituições e que também se denominam como educação patrimonial. João Demarchi (2016) aponta nessas ações a tentativa de serem educativas, contudo afirma que cartilhas e atividades lúdicas são insuficientes para problematizar as questões subjacentes ao patrimônio envolvido. Assim, elas podem, no máximo, promover o turismo, reduzindo toda a potencialidade pedagógica de um bem cultural em categoria de mercadoria de consumo. Logo, o patrimônio cultural torna-se fetichizado.

Outro ponto, apontado por Scifoni (2015), presente no *Guia básico de educação patrimonial* (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999) e demais materiais semelhantes, é a pretensão de ensinar caminhos já predefinidos, apagando com isso a participação e a construção de novas direções por comunidades e participantes. A autora entende que o problema em si repousa na concepção do que é educação nesses materiais.

Compreendemos que o ato educacional não é um campo neutro, logo a educação patrimonial também é passível de funcionar como vetor de um posicionamento político. Nesse trabalho, tomamos a educação como instrumento que auxilia a emancipação dos indivíduos, contribuindo para a superação de mecanismo de exploração e opressão, sejam elas físicas ou simbólicas. A educação patrimonial necessariamente deve estar alinhada ao projeto de emancipação e libertação dos indivíduos. Isso, de modo inevitável, leva-nos a refletir sobre que tipo de educação defendemos.

## EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Pensar a educação patrimonial também deve se configurar como um exercício sobre qual concepção de educação defendemos, pois a educação nunca será um campo de neutralidade. Afinal, como expôs Paulo Freire (1982, p. 23), “[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”.

Em Scifoni (2012) encontramos como desafio da educação patrimonial a construção de uma base teórica que norteie essa prática. A autora aponta que muito já se refletiu sobre os conceitos ligados ao campo da cultura, esforço que não necessariamente ocorreu, na mesma medida, para o conceito de educação (SCIFONI, 2012).

Assim, é necessária uma reflexão a respeito da educação como forma de superar a alienação dos indivíduos, sendo parte de um esforço para a transformação social. Para isso serão feitas aproximações com autores que se dedicaram ao estudo da relação entre a sociedade e a educação.

Ao analisar o conjunto da obra de Émile Durkheim, é possível encontrar o entendimento de que a sociedade é capaz de moldar os indivíduos que a compõem (RODRIGUES, 2011). Esse processo de modelagem social dos indivíduos ocorreria por meio de uma ferramenta, a educação, pela qual as demandas do meio social seriam atendidas.

A educação dentro dessa lógica interpretativa é entendida como uma ferramenta de manutenção hegemônica da sociedade, cujos elementos essenciais para sua estabilidade são transmitidos de uma geração para a seguinte. Todavia cabe aqui encararmos as desigualdades e opressões que existem dentro do coletivo social humano. A educação reservar-se-ia somente ao exercício de reproduzir, mesmo as mazelas, despreocupada em fornecer condições reflexivas sobre a realidade na qual o indivíduo está inserido, sem mesmo dar a este esperança da possibilidade de transformá-la?

Nesse esboço de raciocínio, buscaremos refletir sobre a possibilidade de o processo de educação vir a ser mais, sendo capaz de superar o paradigma do consenso social, na tentativa de refletir sobre a viabilidade de emancipação do homem em suas diversas modalidades, especialmente em relação à educação patrimonial.

Alberto Rodrigues (2011), ao comparar as visões de Durkheim e Karl Marx sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade, vê, no primeiro, uma compreensão de que a “consciência individual é dada pela preponderância de uma consciência coletiva” (RODRIGUES, 2011, p. 37), logo o pensamento não é uma ação ativa por parte do sujeito, mas sim passiva por parte dos indivíduos. Marx, por sua vez, aponta um entendimento de que esse processo coletivo não é homogêneo, é imposto coercitivamente por uma classe social economicamente dominante sobre as outras.

Partindo da interpretação marxista acerca do fato de o movimento de reprodução não ser total sobre os indivíduos, em dada sociedade, mas uma ação ativa de coerção de uma classe hegemônica sobre a outra, é possível compreender a ideologia como uma imposição “de ideias ordenadas, de concepções, de normas e de regras [...] que obriga os homens a comportarem-se segundo a vontade do ‘sistema’” (RODRIGUES, 2011, p. 40).

A absorção da ideologia dominante dota o indivíduo de uma falsa compreensão do mundo em que vive, visto que esta lhe é imposta por uma classe social. O trabalho, meio primeiro pelo qual o homem transformou a natureza para sua sobrevivência, é entendido, dentro da ideologia dominante, como algo estranho a si. Marx nomeia esse passo como alienação, pois o trabalhador já vê o ato de trabalho não como fruto de um processo histórico, mas como algo natural da realidade.

Em István Mészáros encontramos uma reflexão a respeito da complexidade do conceito de alienação. O intelectual destaca quatro pontos essenciais para a compreensão deste: “a) o homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (da sua própria vontade); c) de seu ser genérico (de seu ser como membro da espécie humana); o homem está alienado do homem (dos outros homens)” (MÉSZÁROS, 2016, p. 20).

Guiando-se por esses quatro pontos, Mészáros (2016) caracteriza a alienação como processo de vendabilidade universal, em que tudo é transformado em mercadoria. Por sua vez, os seres humanos e suas experiências são convertidos nela, fenômeno denominado de reificação. Outro elemento da alienação apontada pelo autor é a característica de produzir fragmentação do corpo social, ou seja, o surgimento de indivíduos que somente perseguem objetivos limitados e particulares, em uma eterna servidão ao egoísmo.

Dentro das relações capitalistas de reificação, a educação é concebida como produtora e reprodutora de “valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos” (MÉSZÁROS, 2016, p. 263). Diante disso, as relações do mundo social são frutos de um movimento de interiorização de pressões externas que, no fim, visam à manutenção da ordem hegemônica.

Em Mészáros (2016) identificamos que, para a superação da alienação, se faz necessária uma revolução cultural radical, tarefa pertencente à educação. Acreditamos encontrar um ponto de aproximação possível entre tal afirmação e as ideias trabalhadas por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (2015), pois esse educador brasileiro, ao definir o conceito de síntese cultural, compreende que a realidade é passível de transformações na sua estrutura social.

A síntese cultural é entendida como “uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social” (FREIRE, 2015, p. 245), na qual, quando se presta para a libertação do homem, se busca transformá-la. Sendo assim, uma ação cultural dialógica, cujo principal elemento é a construção do diálogo permanente, é concebida como forma de superar os antagonismos ao longo do processo de emancipação.

Um caminho que poderíamos seguir, objetivando a emancipação humana, é o da educação conforme a concepção de Paulo Freire (2015), que a delinea como uma forma

de intervenção e transformação do mundo. Essa reflexão ajuda-nos a compreender que a sociedade não é estruturalmente estática, podendo, portanto, ser transformada por meio de ações sistematizadas e deliberadas. Desse modo, a educação pode ser compreendida como uma delas, quando está a serviço da libertação dos homens, configurando-se como um caminho para o processo emancipatório.

## (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Muito se fala e se faz sob o rótulo de educação patrimonial, mas, como vimos, isso não necessariamente ocorre de maneira crítica com o intuito de transformar a realidade. Dessa forma, pensar – e ressignificar – a educação patrimonial é um processo necessário para que tal ação se dê por meio do diálogo, a fim de que assim seja “possível contribuir para a tomada de consciência dos homens como sujeitos da sua própria história” (SCIFONI, 2015, p. 204).

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2015) apresenta a teoria da ação antidialógica, sendo a invasão cultural uma de suas características. Para o autor, essa “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2015, p. 205).

A invasão cultural é entendida pelo autor como alienante, a qual pode acontecer de maneira leve ou forçada, mas sempre é uma violência. Por ser uma tática de dominação, delega aos invadidos apenas o papel de objeto, observadores passivos das ações dos dominadores (FREIRE, 2015).

A trajetória do patrimônio em nosso país é marcada por ações de imposição, que optou por privilegiar uma elite e seus patrimônios, inicialmente, e acabou por criar uma *redução do Brasil* (FALCÃO, 2000). O Estado, de forma arbitrária, produziu uma representação para a identidade nacional, uma ação, em si, opressora, entendida como uma invasão cultural, ao negar a realidade dos invadidos e a memória de muitos grupos, relegados ao esquecimento.

A política de preservação construída a partir de 1937, a qual perdurou até a década de 1980, pode ser compreendida como uma representação social do que seria a identidade nacional. Isso porque, na tentativa de salvaguardar o patrimônio cultural do esquecimento, se produziu justamente o esquecimento da memória do povo e das suas manifestações culturais, não se apropriando delas como constituintes da identidade nacional. A principal consequência desse processo é o desaparecimento de contradições políticas e sociais que permeiam o patrimônio.

A invasão cultural “serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática” (FREIRE, 2015, p. 216). Sendo a realidade imutável, ela é impossível de ser transformada, cabendo aos oprimidos aceitarem sua condição de desumanizados.

Na ação antidialógica, “não há que ouvir o povo para nada” (FREIRE, 2015, p. 210), logo as decisões e elaborações no campo da política e da cultura são produzidas de forma vertical. Ao povo, esse *inculturado*, cabe o papel de apenas receber os ensinamentos dos profissionais. Sob essa ótica autoritária e elitista, o povo é visto como incapaz de pensar, de criar e de conhecer, sobrando para ele apenas o papel de coitado a ser defendido. A incapacidade é a tônica dessa narrativa.

A sabedoria popular não existe, as manifestações autênticas da cultura do povo não existem, a memória de suas lutas precisa ser esquecida, ou aquelas lutas contadas de maneira diferente; a “proverbial incultura” do povo não permite que ele participe ativamente da reinvenção constante da sua sociedade (FREIRE, 1982, p. 20).

Freire (1963) entende que a cultura é o acréscimo que o homem faz ao mundo, como resultado do seu trabalho e também do seu esforço de criar e recriar.

[...] Descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17).

A ação antidualógica busca não somente negar o povo como produtor de cultura, mas também produzir nele alienação de sua cultura por meio da imposição da cultura dos opressores. Se Freire (2015) denunciou a educação bancária escolar, há também de se refletir sobre os casos de educação patrimonial que se limitam a depósitos de informações. Na educação bancária não há diálogos, não há construções de conhecimentos, o saber torna-se apenas uma *doação*. O educador, detentor real do conhecimento, assume o papel de depositante de conhecimentos por meio da narração (FREIRE, 2015).

Diante disso, é necessário refletirmos sobre as ações de educação patrimonial que priorizam somente a transmissão e a narração, que se fecham a dialogar com os sujeitos e os seus bens culturais, ou seja, aquelas que ainda permanecem profundamente bancárias. Como comenta Scifoni (2015, p. 198):

Isso significa repensar a Educação Patrimonial recusando a postura que a identifica como mera transmissão de informações e conteúdos, como as famosas cartilhas e folhetos informativos que nada mais são do que produtos pensados e executados de cima para baixo, muitas vezes nem sequer atendem às demandas locais, mas à visão preconcebida dos técnicos a respeito dos lugares onde atuam.

Não se trata de abandonar cartilhas e folhetos, mas sim compreender que eles são apenas ferramentas de um processo educativo que busca ressignificar as relações entre os indivíduos e seus patrimônios. Nesse sentido, é relevante apontarmos a importância de tal processo ser feito junto *com* a comunidade e jamais *para* a comunidade, nunca de forma autoritária e impositiva.

A educação patrimonial deve conduzir o processo de valorização e preservação do patrimônio cultural, não se apoiando na prática da divulgação de um patrimônio por meio de depósito de conhecimentos. O caminho, por mais básico que pareça, é possibilitar a construção de relações afetivas de pertencimento entre as comunidades e seus patrimônios culturais (FLORÊNCIO, 2012).

A utilização pedagógica do patrimônio cultural surte efeito quando realizada por intermédio de uma leitura a contrapelo, que possibilite a superação de uma posição única de celebração ou contemplação estética (SCIFONI, 2012), demandando uma posição crítica que o compreenda em sua totalidade e considerando, nessa compreensão, as tensões e lutas que o envolvem.

No âmbito dos saberes escolares, os bens culturais podem ser vistos como vetores vivos para a produção do conhecimento. O patrimônio cultural, quando entendido como tema transversal nas práticas pedagógicas escolares (SCIFONI, 2012), potencializa a utilização de espaços educativos não formais. Para além de somente divulgar bens culturais, a educação patrimonial possibilita apropriar conhecimentos dos quais é suporte e também mediadora.

Defendemos a ideia de que é possível construir conhecimentos por meio dos bens culturais; podemos também conceber a educação patrimonial como mediadora no processo de incorporação desses saberes dos quais os patrimônios são portadores. A mediação (VIGOTSKY, 1987), ao trabalhar no processo de desenvolvimento da aprendizagem, reflete diretamente a incorporação da cultura e, no nosso caso, de conhecimentos que se relacionam com saberes escolares.

As ações de educação patrimonial, quando dialogam com a cidade, com os saberes escolares e com as comunidades às quais os bens culturais pertencem, podem contribuir para fortalecer as identidades culturais e o sentimento de pertencimento dos indivíduos com suas localidades. Se, por um lado, as ações dessa natureza ajudam a minimizar a sensação de estranhamento que um indivíduo possa ter em relação à localidade na qual ele venha a residir (ORÍÁ, 2004), por outro é possível tomar a própria cidade como documento histórico e cultural, compreendendo-a como cultura material e funcionando como terreno fértil para múltiplas ações pedagógicas que possibilitem a vivência de conteúdos que fazem parte dos saberes das disciplinas escolares. Dessa forma, a cidade pode se constituir como *locus* de experiência capaz de contribuir para a transformação da realidade dos indivíduos.

Paulo Freire (1982) afirma que não basta concebermos a cidade como educativa, ou seja, que todos os seus espaços possuem potencial educativo. É preciso compreendermos que ela se faz educativa mediante a forma como nos apropriamos dela. Para Freire (1982), a cidade

[...] é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (FREIRE, 1982, p. 13).

A educação patrimonial, diante da trajetória de imposições e de negação do outro, deve se posicionar como transformadora não da realidade, mas sim dos sujeitos que agem sobre ela. É necessário entendermos essa forma de educação não somente como mediadora entre os bens culturais e os indivíduos, mas também na tomada de consciência dos indivíduos enquanto sujeitos da própria história, para que deixem de ser meros espectadores, ajudando-os a resgatar suas memórias (DEMARCHI, 2016) e delas se apropriar criticamente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 maio 2021.

CHAGAS, M. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. **Revista Eletrônica do Iphan**, n. 3, jan./fev. 2006. Dossiê Educação Patrimonial.

DEMARCHI, J. L. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. **Revista CPC**, v. 22, p. 267-291, 2016.

- DEMARCHI, J. L. **Referências culturais da escola, na escola**: contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.
- FALCÃO, J. A redução do Brasil. **Folha de São Paulo**, 4 maio 2000.
- FLORÊNCIO, S. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Á. B. (org.). **Educação patrimonial: reflexão e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. Caderno Temático, v. 2.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4, abr./jun. 1963.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FUNARI, P. P. A.; PELEGRINI, S. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- HORTA, M. L. P.; GRUMBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan/Museu Imperial, 1999.
- MÉSZÁROS, I. **Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- OLIVEIRA, C. P. **Educação patrimonial no Iphan**. 2011. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011.
- ORIÁ, R. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- RODRIGUES, A. **Sociologia da educação**. 6. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- SCIFONI, S. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Revista Teias**, v. 18, p. 5-16, 2017.
- SCIFONI, S. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Á. B. (org.). **Educação patrimonial: reflexão e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. Caderno Temático, v. 2, p. 30-37.

SCIFONI, S. Para repensar a educação patrimonial. *In*: PINHEIRO, A. R. S. (org.). **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor, Iphan, 2015. v. 1, p. 195-206.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução por Jeferson Luiz Camargo. Revisão técnica por José Cipola Neto. [S. l.]: [s. n.], 1987.