

Disponível em:

[http://issuu.com/daniellalira/docs/caderno_tem_tico_02 - baixa resolu o?mode=window&viewMode=doublePage](http://issuu.com/daniellalira/docs/caderno_tem_tico_02_-_baixa_resolu_o?mode=window&viewMode=doublePage)

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

Presidente do Iphan

Luiz Fernando de Almeida

Diretor de Articulação e Fomento

Estevan Pardi

Diretora de Patrimônio Imaterial

Célia Maria Corsino

Diretor de Patrimônio Material e Fiscalização

Andrey Rosenthal Schlee

Diretora de Planejamento e Administração

Maria Emília Nascimento Santos

Superintende do Iphan na Paraíba

Umbelino Peregrino

Diretora Técnica do Iphan na Paraíba

Christiane Finizola Sarmento

Diretora Administrativa do Iphan na Paraíba

Lindaci Bandeira de Souza

PREFEITURA DE JOÃO PESSOA

Prefeito de João Pessoa

Luciano Agra

Secretário de Planejamento

Aldo Preste

Diretora de Planejamento e Licenciamento da

Coordenação do Patrimônio Cultural de João Pessoa

Rosângela Regis Toscano

EQUIPE TÉCNICA DA CASA DO PATRIMÔNIO DE JOÃO PESSOA

Átila Bezerra Tolentino - Iphan/PB

Josélia de Almeida Martins - Copac/PMJP

Josilane Maria do Nascimento Aires - Copac/PMJP

Maria Olga Enrique Silva - Iphan/PB

ESTAGIÁRIAS

Rayssa Andrade Carvalho - Copac/PMJP

Suelen de Andrade Silva - Iphan/PB

ORGANIZAÇÃO E REVISÃO

Átila Bezerra Tolentino

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Daniella Lira

ILUSTRAÇÕES

Desenhos dos visitantes da exposição João Pessoa, Minha Cidade, promovida pela Casa do Patrimônio de João Pessoa durante os meses de maio a agosto de 2011.

Aquarela da Capa - **Ericles Pontes do Nascimento** (aluno da Escola Damásio Franca. Participante do Programa de Educação Patrimonial "João Pessoa, Minha Cidade").



Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Parahyba

E244

Educação patrimonial: reflexões e práticas. / Átila Bezerra Tolentino (Org.) – João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

104 p. : il. color. 30 cm. – (Caderno temático ; 2)

ISBN 978-85-7334-221-5

1. Educação patrimonial. 2. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. I. Título

CDD 363.69

Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema

Simone Scifoni

Introduzindo o debate

No início da década de 1980, introduziu-se pela primeira vez no Brasil a expressão Educação Patrimonial, a partir de experiências na área de museologia que foram trazidas da Inglaterra e aplicadas aqui, nas quais se buscava o uso dos museus e dos monumentos históricos para finalidades educacionais. Surgida, assim, como um desdobramento no âmbito das práticas educativas dos museus, é preciso lembrar, como faz Chagas (2006), que a Educação Patrimonial já estava presente, embora sem tal denominação, como parte da ação cotidiana dos museus desde o século XIX.

Mas foi apenas muito recentemente que a Educação Patrimonial extrapolou os muros dos museus para generalizar-se e tornar-se um campo mais vasto de atuação, nas instituições de tutela

patrimonial, de cultura e de memória, nas escolas e nas organizações civis. Passadas mais de duas décadas, a Educação Patrimonial ultrapassou as ações centradas nos acervos e construções isoladas para a compreensão da própria cidade como documento da história e de cultura, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas. Isso foi possível porque, de acordo com Santos (1978), a cidade é resultado de uma “acumulação desigual de tempos”, contém os testemunhos que revelam os diversos momentos da vida humana, dos modos de produção, da técnica e da sociedade.

Ao focar as ações na cidade, é possível superar aquela visão de reificação dos objetos do passado, os monumentos e o patrimônio cultural. Reificação que retira estes objetos de seu contexto, o tecido social, isolando-os do conjunto dos processos sociais.



Ao superar esta visão pontual trabalha-se, assim, a Educação Patrimonial em sua dimensão política ampla, não se restringindo apenas aos bens tombados, mas preocupando-se com tudo aquilo que faz parte da memória social. Parte-se da concepção de que tanto a memória institucionalizada, assim como o esquecimento são produtos sociais e não dados aleatórios, segundo apresenta Chauí (2006).

Inúmeras ações de importância na área de Educação Patrimonial estão sendo desenvolvidas hoje no Brasil, por instituições públicas, organizações não governamentais e municípios. Dispersas em suas localidades de origem, muitas dessas ações poderiam ter um alcance e visibilidade maior, estimulando projetos em outras partes do país, mas acabam circunscritas às municipalidades e, quando muito, à região circunvizinha. São ações que revelam uma multiplicidade de estratégias possíveis em Educação Patrimonial, cada qual adaptada a seu contexto e objetivos específicos e que configuram essa nova área de atuação denominada de Educação Patrimonial, cujos princípios e conceituação ainda estão por serem construídos num debate coletivo.

Em um cenário em que, segundo Silveira & Bezerra (2007), o modismo atual em relação à Educação Patrimonial tem multiplicado o número de ações educativas focadas no patrimônio cultural, torna-se necessário estabelecer um diálogo crítico sobre o tema, sobre os pressupostos e a concepção educativa destas atividades. Quais são seus fundamentos teóricos? O que a Educação Patrimonial objetiva, afinal?

Este texto procura abordar tais questões, tomando como caminho a necessária problematização de determinadas concepções e práticas muito em voga hoje pelo país, na tentativa de contribuir para a reflexão deste importante tema. É importante ressaltar que tais reflexões que aqui apresentamos não se dão no abstrato, mas pelo contrário, foram se constituindo na lida ou na prática cotidiana profissional¹, portanto estão ancoradas na crítica sobre a realidade objetiva, como sempre defendeu Freire (2011).

Educação patrimonial: a necessidade de um aporte teórico consistente

Se as práticas são múltiplas e cada vez mais ampliam seu campo, é urgente reconhecer que, ao contrário, há uma carência de reflexão teórica e crítica sobre a Educação Patrimonial. Isso tem relação, em parte, com as dificuldades de ordem prática e estrutural que são muito comuns ao trabalho neste campo de atuação, tal como a insuficiência de recursos humanos e materiais para os projetos e a falta de formação na área. Essas restrições e limitações têm impossibilitado o tempo necessário para a reflexão sobre o que fazemos e o enfrentamento deste limite é condição essencial para produzir avanços nas experiências educativas.

Uma grande parcela do que se encontra hoje nas publicações sobre o tema parte e caminha em círculos sobre a mesma conceituação. E não é raro observar-se em projetos espalhados pelo país o uso daquele mesmo referencial teórico apresentado, no início da década de 1990, contido no Guia Básico de Educação Patrimonial publicado pelo Iphan (Horta; Grumberg e Monteiro, 1999).

O guia teve uma importância como marco da necessidade de afirmação de uma área nova dentro da tutela patrimonial e contribuiu fundamentalmente por sistematizar questões que estavam dispersas, tornando-se, assim, uma obra de referência no país. Mas qualquer conhecimento deve ser entendido como historicamente datado, como produto de um momento e das reflexões que foram

¹ Exercício profissional como técnica de Educação Patrimonial na Superintendência do Iphan de São Paulo e nos atuais projetos de Educação Patrimonial desenvolvidos junto ao Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, tais como a Rede Paulista de Educação Patrimonial e Memórias Urbanas – Iguape/Vale do Ribeira.

possíveis produzir naquele momento. As práticas em Educação Patrimonial pedem, há muito tempo, que se avance em relação àquelas proposições.

É nesse sentido que cabe perguntar qual é a base teórica que fundamenta o nosso trabalho em Educação Patrimonial? Quais os conceitos, as definições e os princípios que norteiam o nosso trabalho? Estamos avançando na reflexão sobre o tema ou paramos no tempo?

Outro sério desafio a enfrentar nesta questão é o fato de que, no campo da Educação Patrimonial, nos posicionamos frequentemente em relação às definições de cultura, patrimônio, identidade, diversidade cultural. No entanto, pouco tempo dispensamos às reflexões sobre o outro termo igualmente importante da expressão, ou seja, a Educação. Hoje, o grande desafio deste campo de atuação é uma tomada de posição acerca do que entendemos por Educação.

As estratégias de Educação Patrimonial não podem ser entendidas como coisa em si mesma, separadas de uma discussão anterior e necessária: a das práticas educativas e de uma concepção de Educação. Mas elas têm abstraído a discussão sobre Educação, voltando-se apenas às questões do universo da Cultura, em um processo de autonomização, como se a reflexão sobre a Educação fosse supérflua ou já estivesse dada ou resolvida naturalmente. Ou ainda pior, como se ela fosse um campo neutro, razão pela qual não é preciso se posicionar.

A Educação não é neutra, ao contrário, é o campo privilegiado do enfrentamento político-ideológico, lugar onde se confronta também um modelo de sociedade e o papel do Estado, conforme discutiu Paro (2001). Este enfrentamento acontece entre duas posições antagônicas: ou a educação é vista como instrumental para a reprodução da sociedade enquanto tal, reprodução do sistema e do *status quo*, ou seja, para que tudo fique como está, perpetuando-se uma situação de desigualdade social; ou a educação pode ser vista como parte de um projeto de transformação social, um projeto de emancipação humana e libertação, conforme pensou Paulo Freire. Emancipação no sentido de luta contra a aceitação passiva dos mecanismos de exploração no trabalho (como se estes fossem uma coisa natural) e luta contra a alienação que cria e amplia as condições de desigualdade social.

Segundo Freire (2011), semelhantes sentidos conflitantes estão por detrás do que ele chama de “ação cultural”: ou ela está a serviço da dominação para manter a estrutura social como está, pretendendo mistificar o mundo em uma postura que ele denomina de “ação cultural antidialógica”; ou ela está a serviço da superação das condições para levar a libertação dos homens, portanto, a transformação radical da realidade, que ele chama de “ação cultural dialógica”.

A tomada de posição da Educação Patrimonial em relação a estes dois diferentes caminhos determina a escolha das estratégias e a forma como se estruturam as ações educativas. É uma tomada de posição **política** do que deve ser o papel da Educação e, portanto, fundamental aos nossos projetos de Educação Patrimonial, na medida em que se torna o eixo estruturante das ações. Do contrário, ao não nos posicionarmos, corremos o risco de realizar ações incoerentes que podem até pretender ser “dialógicas”, mas que na realidade só acabam reforçando os mecanismos de dominação. Sem princípios norteadores bem definidos e ancorados em uma determinada postura política-pedagógica, os projetos tornam-se a prática pela prática, esvaziada de sentido maior.

A Educação Patrimonial de concepção libertadora

Pensando em Educação Patrimonial a partir dos princípios de uma concepção libertadora e emancipatória, conforme propôs Freire (2011), alguns pressupostos fundamentais são imprescindíveis aos projetos. Apresentamos aqui pelo menos dois destes.

Em primeiro lugar a necessidade de concebermos as comunidades nas quais atuamos como **sujeitos** do processo. Os projetos devem ser pensados e planejados junto com as comunidades envolvidas, a partir de suas próprias necessidades e demandas.

Não seria necessário enfatizar este primeiro pressuposto não fosse a quantidade de projetos que vemos pelo país, em que as comunidades são tratadas como receptoras de ações instituídas pelos técnicos-especialistas, aqueles que se vêem e agem como os verdadeiros detentores de conhecimento sobre o patrimônio. Projetos criados de cima para baixo, sem ouvir os principais interessados, sem conhecer

o local e as pessoas e, portanto, sem um diagnóstico prévio sobre as questões que envolvem o lugar.

É a perspectiva que Bezerra & Silveira (2007) criticam por desconsiderar a visão de mundo dos envolvidos e por tomá-los como pessoas que precisam da “luz do conhecimento”. Neste sentido trata-se aqueles que são os principais protagonistas como um público ou objeto sobre o qual deve-se agir, levar informação, passar conteúdo, depositar conhecimento técnico-científico, o que Freire (2011) chamou de “invasão cultural”. Quando se planeja uma ação em gabinete, sem o real envolvimento das comunidades nas quais se atua, imaginando o que seriam as suas necessidades, configura-se uma invasão cultural. Chega-se com a autoridade e superioridade de quem detém o conhecimento técnico-científico, impõe-se uma visão de mundo e um marco valorativo e ideológico vindo de fora, desrespeita-se a potencialidade local e desvaloriza-se o conhecimento empírico gerado no lugar, conforme diz Freire (2011). Assim a Educação Patrimonial só estará contribuindo para manter e reproduzir as relações sociais de dominação.

Já a perspectiva de uma Educação libertadora e emancipatória é radicalmente oposta. Primeiro porque ela concebe as comunidades nas quais se atua como sujeitos do processo, estabelecendo outro tipo de relação nos lugares. Ouve e constrói junto, socializando o conhecimento técnico-científico produzido nos órgãos de preservação, ao mesmo tempo em que também aprende a valorizar os conhecimentos e as práticas locais. Neste sentido, contribui para a tomada de consciência dos homens como sujeitos, superando as condições que o colocavam como objeto, o que Freire chamou de “conscientização”.

Noção fundamental na teoria de Freire (2001), a conscientização significa a superação pelo homem de sua condição de objeto, ela implica uma atitude crítica diante do mundo, na qual o homem escolhe e decide, constrói a si mesmo como pessoa, transforma a realidade na medida em que se produz como sujeito da história. Neste sentido, a perspectiva conscientizadora de que Freire trata e que pode ser usada na Educação Patrimonial traz o significado de que, pela mediação da cultura e das práticas educativas da cultura e patrimônio é possível contribuir para a **tomada de consciência dos homens como sujeitos da sua própria história.**

A perspectiva conscientizadora de que Freire trata e que pode ser usada na Educação Patrimonial traz o significado de que, pela mediação da cultura e das práticas educativas da cultura e patrimônio é possível contribuir para a tomada de consciência dos homens como sujeitos da sua própria história.

Essa perspectiva não significa de forma alguma, dentro da concepção freireana, tomada de consciência em relação à cultura, como se esta estivesse fora da realidade objetiva considerada ou como se tratasse de levar cultura aos lugares destituídos desta. É compreender a cultura como mediação, ou seja, como meio que contribuirá para a consciência dos homens sobre o seu papel de sujeito, consciência de si mesmo e de sua ação.

Segundo pressuposto fundamental para a Educação Patrimonial de perspectiva libertadora é a busca da construção de uma nova relação entre a população com o seu patrimônio cultural.

Mas para que isso ocorra é preciso garantir, antes, uma participação social efetiva na construção das políticas de proteção da memória e do patrimônio, para que a população possa se reconhecer e se enxergar no patrimônio e na memória oficial. É fundamental, para tanto, considerar no processo de valoração do patrimônio cultural, além dos valores estéticos e formais, os laços afetivos, sociais, simbólicos.

É necessário, também, reconhecer de vez o caráter desigual do patrimônio cultural. De acordo com Canclini (1994), a desigualdade começa na eleição e sacralização do patrimônio, uma vez que não há participação igualitária na sua construção. Desta forma, determinados grupos sociais ainda estão excluídos da chamada memória nacional. O conjunto

O conjunto tombado acabou por criar, assim, uma visão parcial do que somos, na medida em que nem todos estão ali representados, alguns bem mais que outros. Nossa memória é cravada por imagens de fortalezas militares, Casas de Câmara e Cadeia, igrejas católicas, fazendas e engenhos, denotando que os personagens da memória nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas.

tombado acabou por criar, assim, uma visão parcial do que somos, na medida em que nem todos estão ali representados, alguns bem mais que outros. Nossa memória é cravada por imagens de fortalezas militares, Casas de Câmara e Cadeia, igrejas católicas, fazendas e engenhos, denotando que os personagens da memória nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas.

Seguindo um modelo francês e europeu de proteção do patrimônio, a escolha histórica dos nossos órgãos de preservação pela representação da memória a partir de tudo que é monumental e excepcional apagou os conflitos e a desigualdades e simulou uma sociedade nacional cujos símbolos são a grandiosidade e o prestígio. Como é possível neste modelo de patrimônio cultural que operários e camponeses, por exemplo, possam se enxergar neste conjunto da memória nacional?

Para Canclini (1994), há uma hierarquia dos valores culturais que definiu o erudito e o científico como superiores e o popular como inferior. Neste sentido, reforça-se o caráter subalterno das classes populares e de suas memórias. É preciso, assim, desmistificar a ideia de que os patrimônios tombados são neutros e explicitar as condições nas quais determinadas hegemonias se legitimam perante a sociedade. O patrimônio não é um objeto

dado, cabendo ao poder público apenas a tarefa de reconhecer um valor intrínseco; ele é produto de uma escolha que pode aparecer historicamente como imposição simbólica para afirmar determinadas hegemonias. Neste sentido pode ser instrumento para reprodução das relações de dominação e de desigualdade social.

Questionar esse universo de patrimônio desigual é também tarefa de uma Educação Patrimonial de perspectiva libertadora e emancipatória. Isso

O patrimônio não é um objeto dado, cabendo ao poder público apenas a tarefa de reconhecer um valor intrínseco; ele é produto de uma escolha que pode aparecer historicamente como imposição simbólica para afirmar determinadas hegemonias. Neste sentido pode ser instrumento para reprodução das relações de dominação e de desigualdade social.

não significa, de forma alguma, desconsiderar o conjunto de bens já constituído, jogar tudo fora, mas enxergar esse nosso legado a partir de outras perspectivas mais problematizadoras e críticas. Considerar o patrimônio no contexto dos processos sociais, em seu cotidiano contraditório que revela riqueza material mas, ao mesmo tempo, limitações e indigência humana. Um patrimônio que pode ter sua leitura feita a partir da produção de riqueza material, da técnica, do comércio e das mercadorias, mas que não deve esconder as relações de trabalho, desigualdade, sujeição e opressão.

É assumir, como faz Benjamim (2010, p.225), que:

Nunca houve um monumento de cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E assim como a cultura não é isenta de barbárie, não

é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.

A postura de “escovar a história a contrapelo” sugere para a Educação Patrimonial a superação da visão celebrativa e acrítica dos patrimônios, aquela que enxerga nas sedes de fazendas e fortalezas militares tombadas a riqueza e técnica, e ao mesmo tempo deixa de lado o seu conteúdo social, os trabalhadores e as relações de trabalho servil. A história a contrapelo é recusar identificar-se com o opressor, é a busca por novos olhares, sob ponto de vista radicalmente oposto, iluminando no processo o ponto de vista dos dominados, dos esquecidos. Valorizando o trabalho vivo e o trabalhador como o verdadeiro criador de riquezas, como sujeitos da cultura, dá-se, assim, um novo sentido a esse mesmo patrimônio.

Fetichizar o patrimônio significa vê-lo como coisa em si mesma, autônoma e independente dos processos que o constituíram. A fetichização serve, assim, aos propósitos de ocultar os sujeitos do trabalho e também as relações conflituosas e de dominação que envolvem a sua produção, tornando-o um objeto aparentemente neutro.

Ao invés de tratar este patrimônio **unicamente** valorizando e enfatizando a técnica e a arquitetura, o desenho ou a qualidade do material construtivo, atitude que pode contribuir para a fetichização do patrimônio, é preciso compreendê-lo à luz dos processos sociais que o produziram e dos quais ele é testemunha. Fetichizar o patrimônio significa vê-lo como coisa em si mesma, autônoma e independente dos processos que o constituíram. A fetichização serve, assim, aos propósitos de ocultar os sujeitos do trabalho e também as relações conflituosas e

Cabe, assim, às políticas públicas criar e garantir canais de aproximação e de participação social, proporcionando uma experiência única de construção coletiva da ideia de um patrimônio cultural nacional, capaz não só de proteger a memória, como também de proporcionar a apropriação social e a consequente re-inserção dos patrimônios no tecido urbano e rural.

de dominação que envolvem a sua produção, tornando-o um objeto aparentemente neutro.

Algumas palavras finais...

Segundo Jeudy (2005, p. 19), para que “[...] exista patrimônio reconhecível, é preciso que ele possa ser gerado, que uma sociedade se veja o espelho de si mesma, que considere seus locais, seus objetos, seus monumentos reflexos inteligíveis de sua história, de sua cultura.”

Assim, a Educação Patrimonial tem em um país como o Brasil o grande desafio de lidar com o fato de que a população nem sempre se identifica ou se enxerga no conjunto do que chamamos de patrimônio cultural nacional. Isso é resultado histórico de uma fraca participação social em todo o processo, desde a eleição dos bens patrimoniais, passando pela definição de usos para esses bens, no caso de imóveis ou áreas públicas, culminando em projetos de restauração que nem sempre levam em conta a relação afetiva entre as comunidades e o seu patrimônio e, portanto, os valores sociais envolvidos em uma tarefa que não é meramente técnica e nem implica somente critérios de autenticidade.

As consequências dessa fraca participação social são conflitos, tensões e, frequentemente, uma imagem negativa do patrimônio e dos órgãos de preservação, além do desconhecimento da população sobre os valores atribuídos a esse patrimônio cultural. Cabe, assim, às políticas públicas criar e

garantir canais de aproximação e de participação social, proporcionando uma experiência única de construção coletiva da ideia de um patrimônio cultural nacional, capaz não só de proteger a memória, como também de proporcionar a apropriação social e a consequente re-inserção dos patrimônios no tecido urbano e rural.

Dentre as diversas formas de aproximação entre os órgãos de preservação do patrimônio cultural e a sociedade, a Educação Patrimonial tem um papel estratégico. Mas ela não pode ser vista e, tradicionalmente assim tem sido entendida, como atividade de divulgação e de transmissão de informações após a realização dos tombamentos. A ideia redentora de “levar o conhecimento ao outro” e que está presente nesta visão, conforme discutem Silveira & Bezerra (2007), ignora o saber empírico local e as relações que as populações estabelecem com os lugares e os patrimônios, uma memória social constituída nem sempre de lembranças alegres, mas, muitas vezes, de momentos de dificuldades e de sofrimento.

Em uma vertente oposta de abordagem, a Educação Patrimonial pode aparecer como um componente essencial de todo o processo de identificação do patrimônio, o que significa incorporá-la como atividade *pari passu* e integrada às pesquisas de tombamento e/ou de inventário do patrimônio imaterial. Neste caso ela se revela como uma possibilidade e um espaço para envolver a comunidade local na construção de um patrimônio compartilhado, considerando as necessidades e as

expectativas das comunidades envolvidas, o que implica uma construção que é coletiva e não uma ação burocraticamente implantada de cima para baixo pelas instituições.

A Educação Patrimonial tem, assim, um papel fundamental, colocando-se para além da simples divulgação do patrimônio: não se trata de estratégia de marketing ou de difundir conhecimentos e reproduzir informações e discursos a um maior número de pessoas possível. Trata-se, antes de tudo, de construir uma relação com as comunidades e os lugares, possibilitando a apropriação social de conhecimentos do qual o patrimônio é o suporte.

Nesse sentido, a Educação Patrimonial pode ser compreendida como um campo ampliado de atuação, que não se limita apenas às atividades de visitação nos museus ou em bens patrimoniais, incorporando, assim, outras ações educativas de caráter diversificado, principalmente aquelas de caráter participativo, que possam permitir a inserção da população local no desafio de pensar a proteção dos bens referenciais de sua memória coletiva.

Destaca-se, assim, a necessidade de construção de ações de forma compartilhada com as comunidades, a partir de suas necessidades e demandas e de uma atuação em rede, envolvendo diversos segmentos públicos e da sociedade civil, bem como uma multiplicidade de estratégias, as quais têm que ser determinadas a partir das problemáticas de cada local.

BIBLIOGRAFIA:

- BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CANCLINI, Nestor Garcia. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no 23, p.95-115, 1994.
- CHAGAS, Mário. *Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação*. Dossiê Educação Patrimonial no3, Iphan, jan/fev. 2006.
- CHAUI, Marilena. *Cidadania cultural. O direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999
- JEUDY, Henri-Pierre. *O espelho das cidades*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.
- PARO, Vitor Henrique. “Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade”. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (orgs.) *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001, p.29-48.
- SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.
- SILVEIRA, Flávio L.A.; BEZERRA, Márcia. “Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas”. In: LIMA FILHO, Manuel F. et al (orgs.). *Antropologia e Patrimônio Cultural*. Diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007, p.81-97.