

PERSPECTIVAS PARA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

JOÃO LORANDI DEMARCHI UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL
Graduando (bacharelado e licenciatura) em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisa de Iniciação Científica com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Membro da Rede Paulista de Educação Patrimonial. Santos, SP, Brasil. E-mail: joao.l.demarchi@gmail.com

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v0i22p267-291>

PERSPECTIVAS PARA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

JOÃO LORANDI DEMARCHI

RESUMO

Este artigo, em um primeiro momento, traz uma revisão bibliográfica sobre a educação patrimonial brasileira. Com a contribuição dos autores analisados, fica evidente a necessidade de se constituir uma sistemática reflexão sobre o tema e propor novas possibilidades de atuação. Analisando o crescente e grande número de atividades educativas que têm o patrimônio como mediador, estas pesquisas apontam para o problema da falta de subsídio teórico para as ações que acabam por confundir educação patrimonial com divulgação ou promoção do patrimônio, ou, ainda, fetichizam o bem cultural transformando-o em uma mercadoria. A educação patrimonial pela qual se argumenta neste artigo, além de ser uma temática de constante reflexão, deve considerar as pessoas da comunidade com que se trabalha como sujeitos históricos, legitimando as suas visões de mundo, seus símbolos e significações. Assim, e só assim, será possível uma educação patrimonial dialógica, que conte com a participação de todos desde a definição de recursos até a concretização de ideias, desde a identificação do patrimônio até como agir para preservá-lo. Será uma educação patrimonial problematizadora e politizadora, que partirá de questões difíceis para propiciar a vinda de sujeitos únicos. Esta educação patrimonial, portanto, está estritamente ligada à nossa concepção de ser humano e do mundo que queremos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Patrimonial. Patrimônio Cultural. Políticas Públicas.

PROSPECTS FOR PERFORMANCE IN EDUCATION HERITAGE

JOÃO LORANDI DEMARCHI

ABSTRACT

This article first brings a literature review on Brazilian Heritage Education. These authors highlight how it is necessary to systematically reflect on the subject and propose new possibilities for action. Analyzing the large, and growing, number of educational activities that include heritage as a mediator, these studies point to the lack of theoretical subsidy for these actions, which end up confusing Heritage Education with the dissemination or promotion of heritage, or even fetishize cultural properties, turning them into commodities. The Heritage Education for which we argue in this article, not only should be the subject of constant reflection to be renewed, should also consider people in the community in which it works as historical subjects, legitimizing their worldviews, their symbols and meanings. That is the only way a dialogic Heritage Education that includes everyone from defining resources to achieving ideas, from the recognition as heritage to actions to preserve it, will be possible. A questioning and political-minded Heritage Education based on difficult questions to make unique subjects possible and, therefore, closely linked to our conception of human beings and the world we want.

KEYWORDS

Heritage Education. Cultural Heritage. Public Policy.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação patrimonial é um campo de reflexão relativamente novo. Apesar de haver práticas educativas com foco no patrimônio cultural desde o século XIX, foi só nas últimas décadas que o tema entrou na pauta das reflexões teóricas e acadêmicas. Passados alguns anos, a produção de conhecimento a respeito destas atividades educativas ainda é incipiente ou datada: há reproduções de ideias produzidas há anos, sem reflexão crítica. Um exemplo desta frágil conjuntura brasileira é observável nas abordagens das pesquisas realizadas no programa de mestrado profissional do próprio órgão de preservação do patrimônio nacional, o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan): das aproximadamente 90 dissertações defendidas entre 2012 e 2015, apenas 5% abordam o tema educação patrimonial. É sob esse panorama que este artigo esforça-se para contribuir com avanços na reflexão sobre a prática educativa mediada pelo patrimônio. É necessário instaurar uma agenda de reflexão e discussão crítica acerca da produção teórica e da atuação da educação patrimonial para que se proponha novas possibilidades de atuação.

Considerando isso, é preciso situar as perspectivas que aqui serão apontadas num contexto mais amplo. Ainda à título de introdução, será feito o esforço de contextualizar a educação patrimonial brasileira, focando na sua trajetória das últimas duas décadas. Partindo da problematização do *Guia*

básico de educação patrimonial (HORTA et al., 1999) como um documento, de fato, norteador das práticas educativas, cotejaremos algumas pesquisas acadêmicas que analisam o panorama da educação patrimonial e procuram mostrar a confusão que é feita entre educação patrimonial e divulgação ou capacitação. Trazidos à discussão elementos importantes para se compreender as práticas educativas e a produção teórica sobre educação patrimonial, será possível refletir sobre outras perspectivas de atuação em educação patrimonial.

Por ora, estamos convencidos da importância que a educação patrimonial tem para a efetiva preservação do patrimônio. Mas, sobretudo – como ficará claro ao fim da leitura –, estamos convencidos da importância que a educação patrimonial tem para uma nova relação do homem com ele próprio, com o seu meio e com seus (des)semelhantes. Por isso, em suma, será defendida uma educação patrimonial que trabalhe conjuntamente com a comunidade local, que considere “outros sujeitos e outras pedagogias” (ARROYO, 2012), supere a “educação bancária” (FREIRE, 2014), “ensine a compreensão” e o “conhecimento pertinente” (MORIN, 2011), propicie à pessoa “tornar-se presença” (BIESTA, 2013) e que, por conseguinte, seja “pós-abissal” (SANTOS, 2007) – conceitos que serão explorados ao longo do artigo e são importantes para a construção argumentativa da educação patrimonial defendida.

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A temática educação patrimonial é um campo relativamente novo de discussão no Brasil, apesar de já no século XIX existirem práticas educativas nos museus, que, no entanto, não recorriam a esta denominação, como nos apresenta Mário Chagas (2006). Foi “a partir do 1º Seminário realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis, RJ, inspirando-se no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de *Heritage Education*”, como consta no *Guia básico de educação patrimonial* (HORTA et al., 1999), que a expressão passou a compor nosso vocabulário. Intentou-se ainda, segundo Mario Chagas, fundar um “marco zero” brasileiro da educação patrimonial. Para além disso, esse guia, publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), definiu quais seriam os limites da educação patrimonial e a metodologia a ser utilizada. No entanto, apesar de considerarmos as reais contribuições do guia para a

consolidação e sistematização do tema no Brasil, devemos saber, como propõe Simone Scifoni (2012), que todo conhecimento é historicamente datado e que as práticas de educação patrimonial há tempos necessitam de avanços teóricos.

A despeito do relativo vago teórico – reflexo das poucas pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre o tema e, portanto, de novas reflexões – o número de práticas educativas que se autointitulam educação patrimonial pululam por todo o Brasil. São diversas organizações civis formais e informais, instituições públicas e privadas que fomentam ações educativas em torno dos patrimônios culturais, na maioria das vezes não possuindo um fundamento teórico atual e denso. Dessa forma, intenta-se aqui contribuir com a reflexão sobre as práticas educativas que focam nos patrimônios, acautelados pelo Estado ou não, para se pensar outras possibilidades de atuação, atentando para a importância da tomada de posição ideológica com que se atua, pois ignorar sua posição é tão perigoso quanto se sujeitar a qualquer uma.

É necessário avançar na reflexão para superar ideias obsoletas. Deve-se considerar, por isso, que tanto a noção de patrimônio cultural quanto a de educação patrimonial são dinâmicas e mudam ao longo do tempo. Consideremos, por exemplo, o patrimônio aceito em 1937 que deveria ter vínculo “a fatos memoráveis da história do Brasil” e ser de “excepcional valor” (BRASIL, 1937, art. 180) em relação ao de 1988, que segundo a Constituição “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à nação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, art. 216). Houve um salto da concepção do patrimônio como nacional, singular e excepcional, para o patrimônio que deve contemplar todos os grupos formadores da nação brasileira.

Por sua vez, a própria noção de educação patrimonial possui sua história, conforme se verifica na relação do Iphan com sua política educativa. Pode-se observar na pesquisa realizada por Cléo Oliveira (2011) e também por Sônia Florêncio (FLORENCIO et al., 2014) a respeito da trajetória deste campo no órgão. Em 1936, Mário de Andrade escreveu o anteprojeto para a criação do Sphan (atual Iphan) demonstrando interesse na promoção de ações educativas em museus; em 1981, a partir das ideias de

Aloísio Magalhães, cria-se o Projeto Interação, que propõe maior relação no trabalho educacional com a dinâmica do cotidiano cultural; em 1999 publica-se o guia, que pretende instaurar uma metodologia de trabalho baseada na “alfabetização cultural”; em 2004, cria-se a Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (Geduc). E dentre estes marcos importantes que revelam a trajetória da educação patrimonial no Iphan, tem-se a criação da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), em 2000, e das Casas de Patrimônio, em 2007. Estes dois últimos são novos instrumentos de educação com foco no patrimônio que ainda estão em um processo de consolidação.

A despeito dos avanços e da abrangência que se nota no discurso do órgão, sobretudo com a criação Ceduc e da Geduc, é evidente o não protagonismo adequado à educação patrimonial. Segundo Cléo Oliveira (2011), a educação ainda é vista como acessória para o Iphan. Isso revela uma dissonância entre as práticas sociais e a proposta pública, como escreve Ana Carmen Casco (2014), levando a sociedade a desenvolver ações educativas voltadas ao patrimônio entendendo ser esse seu papel e ocupando um vazio deixado pelo Estado.

Ainda segundo a pesquisa de Oliveira (op. cit.), o *Guia básico de educação patrimonial*, a despeito da existência de críticas a ele, é o material mais utilizado nas práticas educativas por todo o Brasil como referencial. Alguns dos fatores que podem justificar esse uso são: o fácil acesso a ele pela *internet*; a chancela estatal, que lhe confere credibilidade; sua narrativa didática, com sugestões de tabelas a serem preenchidas e de exemplos concretos a serem seguidos; e a falta de outros materiais que proponham diretrizes às práticas. No entanto, como alerta Simone Scifoni (2014), é preciso considerar este documento como fruto de sua época, tal qual todo tipo de conhecimento e que, portanto, deve ser superado. Além da crítica já mencionada tecida por Mário Chagas, de que o guia forja um “marco zero”, Cléo Oliveira (2011) critica a cartilha por ela enquadrar a educação patrimonial como uma “metodologia específica” (HORTA et al., 1999), ao que propõe que deve ser mais do que isso, seja “uma ação que dispõe de *várias metodologias* para atingir seus propósitos” (op. cit., p. 11, grifo nosso).

Percebendo a dimensão do desafio enfrentado pelos educadores que usam como intermédio o patrimônio cultural, Bezerra e Silveira (2007)

apontam para a necessidade de se discutir o tema, estabelecendo análise crítica sobre os princípios educativos dessas atividades. É preciso, portanto, novas pesquisas que produzam novos conhecimentos e alimentem, assim, as atuações educativas com ideias progressistas.

Outro diagnóstico que se deve considerar é o que foi feito por Oliveira (2011). Segundo a pesquisadora, há na prática uma recorrente confusão entre ações educativas, ações de divulgação e ações de capacitação. Considerando isso, é preciso reconhecer a distinção entre cada um dos campos. Por exemplo, a educação patrimonial pode conter momentos de divulgação, mas não pode ser resumida à difusão e divulgação de informações sobre um bem cultural. Isso implica na necessidade da educação patrimonial deixar de ser acionada apenas ao final do reconhecimento dos bens culturais, visando sua preservação a partir da “conscientização” da sociedade, como tem sido feito e foi alertado por Scifoni (2014). Dessa forma, é preciso considerar a importância da ação educativa em todo o processo, desde a identificação do patrimônio cultural até a escolha dos meios utilizados para preservá-lo, incluindo a própria gestão dos recursos. Assim, será um processo participativo – não uma mera ação esporádica. Isso pode causar verdadeiras transformações, afinal, como escreve Vera Bosi (1987, p. 140): “A prática participativa pode certamente alterar os números e sugerir outros quadros de forma a orientar as metas e as prioridades que normalmente são decididas de forma aleatória e centralizada”.

A problemática da confusão entre ação educativa com foco no patrimônio e difusão do patrimônio e da conscientização para preservação são duas questões que serão abordadas mais detalhadamente, pois incidem diretamente sobre o entendimento de educação patrimonial em si.

Muitas instituições, ao divulgar e promover determinado patrimônio cultural, acreditam estar fazendo alguma ação educativa. Cartilhas informativas ou jogos lúdicos em torno do bem cultural são tomados, nesses casos, como educativos. No entanto, cartilhas e jogos não problematizam as questões do patrimônio, por vezes só promovem o turismo e uma relação superficial com os bens culturais, como simples mercadorias a serem consumidas. Como consequência, o bem material ou imaterial é fetichizado, tornando-se imanente de significado por si próprio, o que é um equívoco. Nas palavras de Ulpiano Meneses (1998, p. 91) “nenhum atributo de sentido é imanente. O

fetichismo consiste, precisamente, no deslocamento de sentidos das relações sociais – nas quais eles são efetivamente gerados – para os artefatos, criando-se a ilusão de sua autonomia e neutralidade”. Hannah Arendt (2013, p. 264) alerta, ainda, para o perigo dessa sociedade de consumo “que condena tudo à ruína”. Mais detida no caso patrimonial, Choay (2006, p. 211) detecta dois tipos de apropriação do bem patrimonial, “obras que propiciam saber e prazer, postas à disposição de todos; mas também produtos culturais, fabricados, empacotados e distribuídos para serem consumidos”.

Nos casos de mercantilização do patrimônio, prática recorrente, o interesse passa a ser angariar cada vez mais consumidores, não de camisetas ou relógios e bolsas, mas agora de *souvenirs* e ingressos. Nessa lógica, grandes empresas se interessam por financiar projetos em que tutelam o patrimônio para, assim, terem seus nomes vinculados a uma preocupação pública de preservação do bem cultural. Como constata Luiz Antônio Custódio (apud GASTAL, 2003, p. 82) “a iniciativa privada brasileira descobriu a cultura como uma boa fonte de negócios, independente das questões de sustentabilidade, memória ou identidade nela implícitas”. O problema se agrava, como aponta Suzana Gastal, com a política de renúncia fiscal instaurada pelo próprio Estado, por exemplo, com a Lei Rouanet, pela qual “o governo transfere não apenas recursos financeiros, mas a própria gestão, a prioridade e os objetivos dos assuntos e das políticas culturais para os grandes grupos financeiros, por que serão eles, em última instância, que escolherão quais produtos culturais ‘merecem’ apoio financeiro” (GASTAL, 2003, p. 83). A cultura é, por fim, gerida por diretores de *marketing* e, nesses casos, o patrimônio perde seu principal caráter: o de mediador. Ele passa a fazer parte de uma encenação. A educação patrimonial, aqui, assume a enganosa função estritamente informativa e publicitária.

A outra problemática trata da noção de “conscientização” que costumadamente confundem como sendo função da educação. Alguns projetos educativos são concebidos com a ideia redentora de levar o conhecimento sobre o patrimônio para a comunidade que detém o artefato em questão. Segundo Silveira e Bezerra (2007), esta é uma relação paternalista que não leva em conta os interesses dos envolvidos, os quais escapam à visão técnica. Não percebe, portanto, o outro como sujeito das relações. Ainda segundo os autores, é preciso reconhecer o uso do passado como um caminho para

o fortalecimento daquela comunidade. E finalizam: conscientizar o outro é uma violência simbólica que deve ser substituída pela sensibilização e pela participação crítica acerca do patrimônio que tais sociedades detêm, levando em consideração a participação dos grupos sociais envolvidos. Para Ivandro da Costa Sales, “o técnico detém o saber acadêmico, administrativo. Seu papel é intercambiá-lo com os saberes populares, ajudando a esclarecer e viabilizar estes interesses” (apud. BOSI, 1987, p. 138).

Trata-se, dessa forma, da proposta de uma educação patrimonial dialógica que concebe a população junto a qual atua como sujeito do processo. Segundo Simone Scifoni, “os projetos devem ser pensados e planejados junto com as comunidades envolvidas, a partir de suas próprias necessidades e demandas” (2012, p. 32). Sendo assim, devem buscar a construção de uma nova relação entre a comunidade e seu patrimônio, considerando a participação social com seus laços afetivos, sociais e simbólicos. Só assim teremos a possibilidade de construção de relações efetivas com as comunidades, verdadeiras detentoras do patrimônio cultural, como vislumbra Sônia Florêncio (2014).

A educação patrimonial passa, portanto, a ser uma ferramenta fundamental na valorização da identidade da comunidade. O patrimônio é usado como subterfúgio para a “ponte” (CHAGAS, 2006) entre o “visível” e o “invisível” (POMIAN, 1985); uma oportunidade para desconstruir questões até então tidas como naturais e propor questões difíceis.

Quando se privilegia o diálogo amplia-se a noção de patrimônio. Supera-se, assim, o patrimônio chancelado pelo Estado, que reproduz uma narrativa da história nacional seletiva no reconhecimento do outro. Segundo Scifoni (2012), na educação patrimonial dialógica constrói-se uma relação com as comunidades, possibilitando a apropriação social de conhecimento do qual o patrimônio é suporte. Dessa forma, problematiza-se a “desigualdade do patrimônio”, que acaba por criar “uma visão parcial do que somos, na medida que nem todos estão ali representados, alguns bem mais do que outros” (SCIFONI, 2012, p. 34). Uma “redução do Brasil” (FALCÃO, 2000) que está marcada na trajetória de reconhecimentos do que deve ser eleito como patrimônio nacional. “O caráter coletivo (e a dimensão ‘pública’) foi, portanto, desenhado e oficializado com base nas sugestões de pequenos grupos de intelectuais, que tomaram suas próprias ideias um sinônimo da experiência social ‘real’” (MARINS, 2008, p. 145).

3 EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A partir do que foi exposto sobre a educação patrimonial fica evidente a necessidade de fornecer novas reflexões teóricas. É preciso, antes, ressemantizar o termo educação patrimonial. Admite-se que tal nomenclatura está desgastada, há um verdadeiro descompasso entre as práticas e as políticas públicas, as práticas e as teorias e entre as próprias práticas. Uma denominação arbitrária é perigosa, pode esconder ideologias que não são a verdadeira intensão do proponente. “Educação para o patrimônio”, por exemplo, denota um enfoque no objeto em detrimento dos sujeitos, contribuindo, assim, para a fetichização do patrimônio.

Aqui defende-se a educação patrimonial com um certo significado. Para isso é preciso, antes, discutir alguns valores. É o que se fará na próxima seção.

3.1 Diálogo: para além do patrimônio oficial

“A questão do que significa ser humano é também, e talvez até acima de tudo, uma questão educacional” (BIESTA, 2013, p. 15).

É a partir da ideia defendida por Gert Biesta que se escreverá algumas linhas para reflexão sobre qual o posicionamento que os educadores patrimoniais devem assumir sobre os seres humanos e suas inter-relações. Neste esforço de pensar criticamente a condição humana pensaremos, por conseguinte, sobre a formação do conhecimento. Problematizar essas questões é analisar a realidade social, as hierarquizações e a formação de “linhas abissais”. Pensar o ser humano e o conhecimento está estritamente ligado ao pensar a diversidade, a pluralidade. Esse é o caminho que se julga ser necessário refletir para propor uma nova educação patrimonial que seja transformadora, politize o patrimônio e considere as pessoas com quem se trabalha como agentes históricos. Para defender a educação patrimonial participativa e dialógica é necessário voltar alguns passos e argumentar a respeito da concepção sobre o ser humano.

A divisão abissal analisada por Boaventura de Sousa Santos “é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente” (2007, p. 3-4). Para o autor, o conhecimento é representação desse pensamento abissal. Os seres

humanos deste lado da linha são concebidos como os únicos legítimos a produzir conhecimentos legítimos. Do outro lado só há crendices e folclores. A cultura e o ser humano do outro lado da linha são inferiorizados, são considerados subumanos. É contra essa linha abissal, que produz hierarquias entre seres humanos e epistemologias, que tanto Biesta quanto Morin também se posicionam. A crítica de Biesta, citando Bonnie Honig, incide sobre o humanismo que “propõe uma norma de humanidade, uma norma do que significa ser humano, e ao fazê-lo, exclui aqueles que não vivem ou são incapazes de viver essa norma”. É preciso, portanto, superar a linha abissal e considerar esses outros sujeitos e suas formas de perceber a realidade tão legítimas quanto as nossas. Enquanto pensarmos que nossa forma de conhecer a realidade é única, verdadeira e irrepreensível não avançaremos para a “ecologia dos saberes” em que se reconhece a “existência de pluralidade de formas de conhecimento” (SANTOS, 1998, p. 23). Morin, por sua vez, argumenta que a educação deve “mostrar que não há conhecimento que não esteja em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão” (2011, p. 19), portanto, que nosso conhecimento é passível de repreensões e não está imune.

Seguindo algumas ideias introduzidas por Michel de Certeau, que nos ajudam a problematizar a construção de conhecimento a partir do patrimônio cultural, devemos considerar que o patrimônio nacional, como toda narrativa,

baseia sua autoridade no fato de se fazer passar pela testemunha do que é, ou do que foi (...). No entanto, o ‘real’ representado não corresponde ao real que determina sua produção. Ele esconde, por trás da figuração de um passado, o presente que o organiza (2012, p. 49).

Ou seja, camuflando as suas reais condições de produção como patrimônio, sua narrativa se impõe como verdade. Corre-se o risco da metonímia: julgar a parte pelo todo.

O conhecimento de uma realidade ocorre por um fragmento que não é neutro. É preciso problematizar a sua sobrevivência. A educação patrimonial deve trabalhar no sentido de refletir sobre o conhecimento que todo patrimônio é suporte, assim como contestar e contextualizar sua autoridade narrativa. Como propôs Meneses (1998), se não é o documento quem

fala, mas sim o historiador, o educador patrimonial pode e deve trabalhar para trazer à tona que a eleição de um patrimônio como nacional não é inocente. Como alerta Biesta, não nos relacionamos só pelo conhecimento. Sendo assim, a visão científica do técnico do órgão de preservação deve dialogar com o conhecimento trazido pela comunidade local; uma vez que “o racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional” (MORIN, 2011, p. 23).

Para além da aprendizagem sobre o patrimônio, a educação patrimonial deve trabalhar na construção de reflexões problematizadoras, com questões difíceis. Deve, com a participação da comunidade, valorizar as diferenças e as pluralidades culturais e epistemológicas. É papel da educação democrática, inspirado em Arendt, ser um “espaço onde os indivíduos podem agir, onde podem introduzir seus inícios no mundo, e com isso podem ser um sujeito” (BIESTA, 2013, p. 181). Ainda escreve Biesta, “a minha subjetividade só é possível na situação em que outros também podem ser sujeitos” (op. cit., p. 177). Portanto, é na diferença que construímos nossa subjetividade e propiciamos “oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo” (BIESTA, 2013, p. 48). É condição *sine qua non* valorizar e afirmar a diversidade cultural e a copresença de outros sujeitos e de outras culturas para “tornarmo-nos presença”, ou seja, começarmos “em um mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem” (op. cit., p. 75).

A educação patrimonial que trabalha dessa forma acabará por criar tensões pois, segundo Arroyo (2012, p. 111), questionará “o monopólio da cultura única, dos valores únicos e dos sujeitos únicos legítimos de produção e de cultura”. Mas é justamente essa a intenção. As práticas educativas que são mediadas pelo patrimônio não devem ser reprodutoras de um *status quo* que privilegia algumas camadas sociais e legitima apenas seus patrimônios e suas visões de mundo. A educação patrimonial aqui defendida busca transformar a realidade através de perguntas difíceis, ao contrário da “conscientização”.

3.2 Desnaturalizar a realidade

A história humana é uma história de intercâmbios culturais, o que implica em invasões, dominações e resistências culturais e violências simbólicas. Portanto, condições sociais às quais pessoas são submetidas são

historicamente localizáveis: não são naturais. Oprimidos são oprimidos não porque são menores, mas porque foram intencionalmente feitos assim. A história dos homens tem sido regida por dominações sociais que implicam em desumanização, encara-se o dominado como objeto, como subumano: é um argumento a favor da dominação. A educação pode ter a perversa função de reprodutora das condições de desigualdade. Porém, ela também pode ser o oposto: uma prática de libertação e de consciência da realidade histórica mencionada, de dominação e inferiorização.

Nesse sentido, é tarefa da educação patrimonial desnaturalizar a desumanização, “mesmo que um fato concreto da história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, 2014, p. 41); e desnaturalizar a própria constituição do patrimônio nacional. Como um documento, o patrimônio é resultado de um “esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si própria. No limite, não existe documento-verdade. Todo o documento é mentira” (LE GOFF, 2013, p. 497). Ou ainda, como aponta Simone Scifoni, o patrimônio não é neutro, através dele são explicitadas hegemonias e legitimados pontos de vistas perante a sociedade. Desta forma, a educação patrimonial deve trabalhar para problematizar o patrimônio.

Se a trajetória do patrimônio nacional é uma história de imposições, de decisões centralizadas e que privilegia uma certa narrativa da história, a educação patrimonial deve ser a vanguarda do movimento que repense o patrimônio – ampliando sua concepção – e a relação da sociedade com sua cultura material e imaterial. Se a definição estatal do patrimônio tem o poder de instaurar verdades e é um meio de opressão, uma vez que a seleção de reconhecimento do que é o patrimônio oficial é uma seleção arbitrária e centralizada, a educação patrimonial deve assumir o seu condão de propor outras leituras do patrimônio cultural. Nesse movimento, como proposto por Simone Scifoni, o patrimônio e a cultura devem ser mediadores para a tomada de consciência dos homens como sujeitos da sua própria história.

Neste duplo movimento em que problematiza o patrimônio e cria nos homens a consciência de sua tarefa histórica, a educação patrimonial articula tanto o passado e o presente, quanto o futuro.

Em relação ao passado, ela revela a trajetória de formação do

patrimônio como tal. Busca, através de pesquisas, entender porque tal bem cultural é considerado um patrimônio. Procura entender tanto o que é dito e explícito quanto o que foi omitido e esquecido. É com perguntas difíceis, como quis Biesta, que a educação patrimonial deve trabalhar, desafiando os educandos “a responder, confrontando-os com o que é outro e com quem é outro” (BIESTA, 2013, p. 49). Assim, a ação educativa será “um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta de alguém” (idem, p. 97).

A educação patrimonial, que valoriza os sujeitos com quem se está trabalhando e considera relevantes as suas contribuições, será mediadora para a tomada de consciência de todos como agentes históricos e plenos para transformar a realidade em que vivem. A ação educativa instaurará projetos na vida das pessoas compreendendo o presente pelo entendimento do passado. A educação patrimonial pode e deve mostrar que o futuro é algo ainda por fazer.

3.3 Repolitizar o patrimônio

A conquista sobre um povo além da dimensão bélica, corpo a corpo, tem a dimensão imagética, o poder simbólico. A dominação ocorre, também, pela imposição de valores e práticas sociais. A invasão cultural é vitoriosa porque oprime, a despeito do movimento de resistência que perdura. Esse movimento que visa a dominação é embrutecedor e submete os vencidos, cria subalternos e subumanos. A invasão cultural, para Paulo Freire (2014, p. 216) “serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra”.

A construção de uma nação se dá através de mitos fundadores, elege-se heróis nacionais que sintetizam o espírito do nacional, enquanto se esquecem fatos condenáveis praticados. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) empenhou-se, no século XIX, na construção de uma identidade nacional brasileira. Feito o Brasil, era preciso fazer os brasileiros. O Iphan, criado em 1937 por um Decreto-Lei como Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), também possui um discurso que pretende sintetizar uma identidade brasileira através da eleição de bens nacionais.

Esses esforços, tanto do IHGB quanto do Iphan, em construir o

nacional buscam instaurar paradigmas culturais, definir uma identidade brasileira. A história contada pelo patrimônio nacional é a história da casa-grande, da arquitetura neoclássica, do catolicismo, de Ouro Preto... Porém, onde está o resto do Brasil? Onde estamos na história contada pelo patrimônio? É papel da educação patrimonial problematizar essa narrativa. Ler nas entrelinhas, ver por trás do que está sendo dito. A educação patrimonial não deve reproduzir o discurso dos bens tombados. Ela vai além do senso comum.

O patrimônio instaura o que Edgar Morin chama de *imprinting cultural* (2011, p. 26):

ao determinismo de paradigmas e modelos explicativos associa-se o determinismo de convicções e crenças que, quando reinam em uma sociedade, impõem a todos e a cada um a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma e a força proibitiva do tabu.

Ou seja, esses “estereótipos cognitivos” ou “conformismos cognitivos” instauram verdades que são recebidas sem crítica, sem serem contestadas. Quando pensamos numa cidade histórica brasileira, nossos pensamentos alcançam as mesmas: Ouro Preto e as cidades mineiras da época do ouro, Salvador, Olinda, Petrópolis... Pensamos nelas porque fomos condicionados a reconhecer apenas nelas o suporte da história nacional. Será que o Brasil se reduz a essas cidades? Não, trata-se de um paradigma que foi construído.

Essas eleições privilegiam uma determinada narrativa da história nacional, buscam homogeneizar a história de todos os povos que compõem a nacionalidade brasileira. Pensar o Brasil como sendo formado pela três raças simplifica o problema sem resolvê-lo. É uma armadilha pensar o Brasil como um país de miscigenação, pois “a síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra” (FREIRE, 2014, p. 249).

Na vanguarda da transformação da relação das comunidades com seus patrimônios e para valorização das culturas, a educação patrimonial deve politizar os bens culturais, reinserindo-os no seu contexto de produção, pois, como critica Miguel Arroyo (2012, p. 103), o “transmitir objetos culturais deslocados da produção da existência, da história, do trabalho empobrece a educação enquanto ato cultural e empobrece os próprios

sujeitos/objetos culturais”. É o que Ulpiano Bezerra de Meneses chamaria de “fetichismo”, ou seja, considerar o valor do patrimônio como imanente a ele, quando na verdade seu significado ocorre nas relações sociais.

A instauração de paradigmas cognitivos e a construção de narrativas homogêneas acaba por desconsiderar as minorias e os outros como pertencentes à narrativa contada. Para superar essa condição e para politizar o patrimônio deve-se reconhecer a existência da diversidade de rituais e símbolos, reconhecer outros sujeitos, senão caímos na “monopedagogia empobrecedora”, definida por Miguel Arroyo, que ignora a diversidade.

A contribuição de Boaventura de Souza Santos é importante para superarmos a linha abissal imposta pela invasão cultural. A “ecologia dos saberes” reconhece a diversidade epistemológica do mundo, “o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimentos além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 23). É princípio teórico da educação patrimonial considerar as minorias não contempladas no discurso patrimonial, e trabalhar com suas referências culturais.

Ou a educação patrimonial é tradicional, na definição de Magalhães et al. (2009) e adere ao discurso homogeneizante e universalizante, à memória nacional, pressupondo uma identidade e memória imposta e vinculada aos grupos dominantes, em outras palavras, reproduz o *status quo*. Ou a educação patrimonial é transformadora, no sentido de possuir caráter político visando a transformação de pessoas capazes de (re)conhecer sua própria história cultural deixando de ser meros espectadores e resgata as “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989).

Um fator relevante que deve ser aderido pelos ativistas da educação patrimonial é o problema do desenraizamento. Como expusemos, a atividade educativa libertadora que defendemos reconhece a existência da alteridade e a julga legítima, mais do que isso, defende a existência de culturas diferentes. Na era planetária ou global que vivemos, em que o capital impera, é mais do que comum a expropriação de terra, o desenraizamento e a gentrificação. A educação patrimonial deve ser contra isso. Como afirma Miguel Arroyo, desenraizar é um processo de desumanização. Sobre tudo ao encontro do tema patrimonial, Ecléa Bosi (1994, p. 443) afirma que “o desenraizamento é uma condição desagregadora da memória: sua causa é o domínio das relações do dinheiro sobre outros vínculo sociais”. Dessa

forma, como é no espaço que as relações sociais são reproduzidas, expropriar ou desenraizar é destruir a viabilidade material do viver.

3.4 Pedagogias x Antipedagogias

A educação bancária definida e criticada por Paulo Freire é uma prática recorrente no ensino. Por isso, devemos encarar de frente esse problema e superá-lo.

A educação patrimonial que, mediada pelo patrimônio, dialogue com as comunidades porque crê nelas, desconstrói as antipedagogias que fortalecem a opressão.

Na “visão bancária, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2014, p. 81) e que absolutizam a ignorância, “o que chamamos de alienação da ignorância, segunda a qual ela se encontra sempre no outro” (op. cit.), as atividades que se autointitulam educação patrimonial – a despeito do que tem sido defendido aqui –, se pretendem messiânicas e querem salvar as pessoas da subumanidade e da ignorância. “Levar o verdadeiro conhecimento” sobre o patrimônio à comunidade detentora de tal bem é uma prática embrutecedora e opressora. Nesses casos de educação bancária, os sujeitos são vistos como meros objetos nos quais deve ser depositado o conhecimento. Porque não veem os homens como seres históricos, essas práticas antieducativas não propiciam a reflexão problematizadora, não instauram projetos de mudança.

A educação bancária, nas palavras de Simone Scifoni (2012, p. 32) “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”.

Para a superação desse tipo de educação deve-se ter real consciência da concepção que se tem da realidade e da condição humana, como tem sido explorada aqui. Para passar da educação do depósito para a educação da problematização é necessário compreender que foi um processo histórico que instaurou a adjetivação dos oprimidos como subumanos, como ignorantes, logo, como passíveis de depósitos. Não é algo natural, nem a-histórico. Compreendê-los detentores de saberes legítimos, de pedagogias de resistência, da mesma forma que nos saberes opressores e detentores de saberes ameaçados por erros e ilusões, é fundamental para entender que o único método é o diálogo. Não é a sobreposição de visões de mundo ou de

conhecimentos, mas o diálogo entre eles.

Conforme declara Miguel Arroyo, qualquer pedagogia para os diferentes que não supere a visão inferiorizante – que é a primeira concepção para justificar os depósitos – será uma antipedagogia.

Compreendida a produção dos outros como inferiorizados é superar a concepção bancária da educação. Agora não mais os homens são frustrados na sua capacidade de criação e recriação como sujeitos de ação nem lhes é dificultado o seu pensar autêntico. Na educação patrimonial, que não se pretende salvadora nem quer depositar conhecimentos, a noção de patrimônio é ampliada e serve à mediação para trocas de experiências e de saberes. O técnico traz a sua contribuição acadêmica, científica, e as pessoas da comunidade trazem a sua contribuição empírica, seu conhecimento prático, a significação cotidiana. A educação patrimonial não quer depósitos embrutecedores, quer trocas enriquecedoras.

3.5 Ato de amor

Na educação, o amor ao mundo e ao ser humano é fundamental para instaurar projetos de mudanças. Concebendo a realidade histórica como de desigualdades, opressões e subalternizações, o amor às pessoas é o requisito primeiro para a renovação. Segundo Hannah Arendt (2013, p. 247), “a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante (...) preparando-as (...) com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum”.

Paulo Freire também reconhece a importância do amor, que infunde “a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação” (FREIRE, 2014, p. 110). Somado a este sentimento que é ação, o autor acrescenta ainda a importância da intensa fé nos homens para haver diálogo. Trata-se, pois, não de um amor ingênuo, mas de um amor que faz agir, intervir. Um sentimento que está intimamente relacionado à nossa relação com o mundo, à maneira que vemos a realidade e é, portanto, a resposta que damos. O amor implica, nessa situação, em pensamento crítico. Cria-se a solidariedade verdadeira que, como apresenta Paulo Freire, supera o paternalismo e luta-se conjuntamente com o outro, buscando juntos a mudança da realidade objetiva.

É fundamental o amor para se chegar à compreensão do outro e de nós mesmos. Para além de tolerância civilizada de reconhecimento da alteridade, na compreensão de que “o outro não apenas é percebido objetivamente, é

percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e identificamos conosco” (MORIN, 2011, p. 82). Esse é o grande mérito, para Miguel Arroyo, das pedagogias da prática da liberdade e do oprimido, fundadas no amor, que deslocam atenção dos objetos e métodos para os sujeitos.

Para podermos compreender o outro, precisamos ter consciência daquilo que Edgar Morin (2011) chamou de “ensinar a compreensão”. Para isto, segundo ele, se faz necessário evitarmos o “egocentrismo” que provoca a autojustificação e autoglorificação, jogando sobre o outro a causa dos males. Portanto, é preciso primeiro que nos compreendamos, façamos autoexames. Também é preciso evitar os reducionismos, ou seja, julgar o todo complexo a partir de um de seus elementos, não possibilita a real compreensão. Considerar, sobretudo, a complexidade humana e as multidimensões de cada pessoa. Dessa forma, entendendo tanto os outros como nós mesmos, reconheceremos a existência da alteridade, da pluralidade de identidades, a existência de pessoas e culturas diferentes da nossa. Desenvolveremos, assim, a compreensão que levará, conseqüentemente, à aceitação de “expressão de ideias, convicções, escolhas contrárias às nossas” (MORIN, 2011, p. 88).

O patrimônio pode ser um importante mediador no processo que leva à compreensão do outro e ao entendimento da alteridade. A educação patrimonial, como ato de amor, de pensamento crítico e que busca a compreensão do outro, pode partir da problematização do patrimônio local para pensar outros patrimônios. Olhando para nós, entendemos como se construiu o significado simbólico de nossos bens culturais e podemos compreender outras construções simbólicas. Na visão de Sônia Florêncio (2014, p. 29) podemos pensar a alteridade a partir de nós,

A partir das referências culturais locais, utilizando-as como arcabouço de símbolos, valores e significados por meio dos quais as ligações necessárias para a compreensão da vida, da cultura, da sociedade e do humano venham a ser estabelecidas, em um processo em que cada sujeito parte de seu mundo e de suas referências para compreender e refletir sobre outros mundos e alteridades.

Portanto, para uma educação patrimonial que procura a liberdade é necessário superar o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo, como escreve Morin (op. cit., p. 84), “de fato, a incompreensão de si é fonte

muito importante da incompreensão de outro” e ainda, “a incapacidade de conceber um complexo e a redução do conhecimento de um conjunto ao conhecimento de uma de suas partes provocam consequências ainda mais funestas no mundo das relações humanas” (op. cit., p. 85).

3.6 Educação dialógica e participativa

As pessoas que desenvolvem atividades educativas precisam confiar na comunidade para que a educação seja dialógica. Para essa confiança não ser superficial é preciso o “pensamento pós-abissal”, admitir a “ecologia dos saberes”. A ciência moderna não é a única maneira legítima de se conceber a realidade, tampouco ela é infalível. Tal como foi exposto, a partir de Edgar Morin o conhecimento é passível de erros e ilusões; somado a isso, a verdadeira racionalidade deve considerar os seres, a subjetividade, a afetividade e a esfera irracional. Logo, é preciso entender a construção histórica que levou à hierarquização de saberes, implicando em inferiorizações e desumanizações para ser possível confiar e dialogar.

A educação dialógica prima pela superação da opressão. A realidade opressora é necessariamente antidialógica, como define Paulo Freire (2014). Para tecer essa relação de troca sem depósitos ou dissertações que não tentem oprimir o outro, “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (op. cit., p.120). No sentido dialógico, como aponta Simone Scifoni (2012, p. 37)

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 difundir conhecimento 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.

A educação dialógica é problematizadora, desvela a realidade e constrói conjuntamente uma percepção histórica do mundo, traz a consciência de que o ser humano é um agente histórico, plenamente apto a mudar a história. Como diz Scifoni (2014), influenciada por Paulo Freire, a educação patrimonial deve ser mediadora para a tomada de consciência dos homens

como sujeitos da sua própria história. Também como mediação, o patrimônio no sentido apresentado por Florêncio (2012), que tem influência das ideias de Vygotsky, contribui para a afirmação dos sujeitos em seus mundos, em suas culturas e em seus patrimônios culturais. É uma ferramenta na formação de identidades.

A educação patrimonial dialógica e mediadora faz das referências locais a possibilidade da compreensão e reflexão sobre outros mundos e alteridades (FLORÊNCIO, 2014). Supera-se a estabilidade da diferença cultural musealizada, “como um valor flutuante que responde às necessidades da moda, a etnicidade permanece uma referência estável, uma vez que é a condição básica da museificação das culturas” (JEUDY, 2005, p. 41). Possui, então, visão crítica do passado e da memória oficial encarando a não neutralidade do patrimônio, como projeta Scifoni (2014).

4 CONCLUSÃO

Conforme explorado no começo do artigo, é evidente a necessidade de se discutir as práticas educativas que são mediadas pelos patrimônios culturais. Há um contraste entre o grande número de ações educativas e a insipiente quantidade e qualidade de reflexões teóricas.

Educação patrimonial muitas vezes tem sido confundida com promoção do patrimônio e confecção de cartilhas e panfletos. A educação patrimonial aqui defendida ama as pessoas e o mundo. Por isso, reconhece em todas as pessoas sujeitos históricos que podem mudar a realidade de desigualdade social. Desigualdade refletida no reconhecimento seletivo dos bens patrimoniais. A educação patrimonial aqui defendida problematiza essa condição e trabalha para a valorização de todas referências culturais e patrimônios, sendo eles tombados e registrados ou não. Cabe à educação patrimonial, portanto, como busca Ecléa Bosi (2003, p. 18), “interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento”.

A educação patrimonial libertadora, como define Scifoni (2012, p. 33), “é a busca da construção de uma nova relação entre a população com o seu patrimônio cultural”. Para tanto, é preciso considerar “além do valores estéticos e formais, os laços afetivos, sociais, simbólicos”. A valorização do estilo e da estética não pode diluir as marcas sociais que são inerentes ao patrimônio. O fetichismo, a transformação do bem cultural em uma

mercadoria, em um produto espetacular empobrece a cultura e embrutece os homens. A educação mediada pelo patrimônio, para libertar, deve problematizar a condição histórica.

Se dialógica, a educação patrimonial será democrática, garantirá a existência das minorias. Não a democracia que concede a todos os grupos formadores da nação brasileira a sua representatividade no rol do patrimônio nacional, mas democrática na representação de todos nas decisões. Como sugere Sérgio Miceli (1987, p. 47),

trata-se de democratizar o acervo, os meios de acesso ao acervo, os espaços de debate sobre o acervo; trata-se igualmente de assegurar a representatividade dos setores da comunidade e dos movimentos sociais atingidos por decisões preservacionistas. E não adianta tapar o sol com as peneiras do elitismo e/ou do populismo, muitas vezes embaladas em consórcio por especialistas do belo e diletantes do pobre.

Com a concepção de ação educativa problematizadora, dialógica e democrática, que considera a participação da comunidade local porque a concebe de uma maneira positiva, confiando nela, e que questiona a realidade histórica, desnaturalizando hierarquias; a participação como característica da educação patrimonial deve ser “apreendida e assumida como um processo com perspectiva de longa duração e de ampliação, com garantia de continuidade e de rebatimento para o planejamento e reformulação das práticas das instituições comprometidas com a preservação cultural” (BOSI, 1987, p. 143), deve ir desde a definição de recursos até a concretização das ideias.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Editora do Senado, 1988.

_____. Decreto-Lei n. 25, de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_25_de_30_11_1937.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2016.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, Vera. Participação e pesquisa na preservação do patrimônio cultural. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 138-144, 1987.

CASCO, Ana Carmen. *Sociedade e educação patrimonial*. Disponível em: <http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/SOCIEDADE%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PATRIMONIAL%20CASCO_A.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2016.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *Dossiê Educação Patrimonial*, n. 3, Iphan, jan.-fev. 2006.

CHOAY, Françoise. *Alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade, Unesp, 2006.

DE CERTEAU, Michel. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FALCÃO, Joaquim. *A redução do Brasil*. Folha de S. Paulo, 4 maio 2000.

FLORÊNCIO, Sonia R. R. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson (org.). *Caderno do patrimônio cultural*. Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultural, 2014.

_____. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Atila B. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan-PB, 2012.

_____; et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*, Brasília: Iphan, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GASTAL, Suzana. Projeto Monumenta: filosofia e práticas em interface com o turismo. *Turismo em Análise*, São Paulo, v. 14, p. 77-89, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.

JEUDY, Henry-Pierre. *Espelho das cidades*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MARINS, Paulo César Garcez. Trajetórias de preservação do patrimônio cultural paulista. In: SETUBAL, M. A. (coord.), *Terra paulista: trajetórias contemporâneas*. São Paulo: Cenpec; Imesp, 2008, p. 135-165.

MENESES, Ulpiano T. B. Memória e cultura material: documentos pessoais e espaço público. *Estudos Históricos*, São Paulo, n. 21, p. 89-103, 1998.

MICELI, Sérgio. Sphan: refrigério da cultura oficial. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 44-47, 1987.

- MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.
- OLIVEIRA, Cléo Alves P. *Educação patrimonial no Iphan*. Monografia (Especialização). Escola Nacional de Administração Pública, Brasília-DF, 2011.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- POMIAN, K. Coleção. In: *Enciclopédia Einaudi*. 1. Memória-História. Porto: Imprensa Oficial – Casa da Moeda, 1985. p. 51-86.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. *Princípios da educação patrimonial*, São Paulo: 2014. Disponível em: <<http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/u63/Principios%20da%20Repep.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, 78, p. 3-46, out. 2007. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2016.
- SCIFONI, Simone. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Atila B. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan-PB, 2012.
- _____. Para repensar a educação patrimonial. In: PINHEIRO, Adson (org.). *Caderno do Patrimônio Cultural*. Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultural, 2014.
- 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.

Artigo recebido em: 30/08/2016

Artigo aprovado em: 29/11/2016