

PATRIMÔNIO-GERADOR: PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE NO PATRIMÔNIO CULTURAL

João Lorandi Demarchi

*Doutorando em Educação na Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo*

São Paulo, SP, Brasil

e-mail: joao.l.demarchi@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-3645-2127

RESUMO

O patrimônio cultural é um campo de disputa. Os grupos sociais que compõem a elite brasileira influenciaram os critérios que legitimam o que pode ser reconhecido como patrimônio e, por consequência, se beneficiam dessa valoração. A educação bancária voltada a este patrimônio reforça o poder simbólico dos bens protegidos, enquanto serve para justificar a dominação de uns sobre os outros. Com base no referencial teórico de Paulo Freire, esse artigo procura *denunciar* as situações-limite do patrimônio e da chamada educação patrimonial. Ao mesmo tempo em que pretende *anunciar* as centelhas de possibilidades de atuação para um patrimônio transformador e dialógico contido em textos oficiais a partir da Constituição de 1988. Na construção teórica dessa perspectiva democrática, é apresentado o conceito de *patrimônio-gerador*, baseado na teoria de Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; Patrimônio-Gerador; Educação Patrimonial; Inventários Participativos; Patrimônio Cultural.

Artigo recebido em: 20/08/2021

Artigo aceito em: 02/12/2021



ABSTRACT

Cultural heritage is a field of dispute. The social groups that make up the Brazilian elite will determine the criteria that legitimize it recognized as a heritage and, consequently, benefit from this valuation. Banking education oriented to heritage reuses the symbolic power of protected assets, at a time that serves to justify the domination of one over others. Based on Paulo Freire's theoretical framework, this article seeks to denounce the limited situations of heritage and the call to patrimonial education. Pero also intends to bring to light the sparks of possibilities of action for a transforming and dialogical inheritance contained in the legal texts of the Constitution of 1988. In the theoretical construction of this democratic perspective, the concept of heritage-generator, from the theory of Paulo Freire.

KEYWORDS: Paulo Freire; Heritage-Generator; Heritage Education; Participatory Inventories; Cultural Heritage.

RESUMEN

El patrimonio cultural es un campo de disputa. Los grupos sociales que componen la élite brasileña determinaron los criterios que legitiman lo reconocido como patrimonio y, en consecuencia, se benefician de esta valoración. La educación bancaria orientada al patrimonio refuerza el poder simbólico de los bienes protegidos, al tiempo que sirve para justificar el dominio de unos sobre otros. Partiendo del marco teórico de Paulo Freire, este artículo busca denunciar las situaciones límite del patrimonio y la llamada educación patrimonial. Pero también pretende dar a conocer las chispas de posibilidades de acción por una herencia transformadora y dialógica contenidas en los textos legales de la Constitución de 1988. En la construcción teórica de esta perspectiva democrática, el concepto de patrimonio-generator, a partir de la teoría de Paulo Freire.

PALABRAS CLAVE: Paulo Freire; Patrimonio-Generador; Educación Patrimonial; Inventarios Participativos; Patrimonio Cultural.



APROXIMAÇÃO

Rubem Alves em 1985 se recusou a dizer o óbvio ululante em um parecer para a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ele foi encarregado de apresentar à UNICAMP os méritos que Paulo Freire possuía à época para que este fosse aprovado como docente naquela Universidade. Escreveu ele:

Por isso o meu parecer é uma recusa em dar um parecer. E nesta recusa, vai de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse. Mas ele se sustenta sozinho. Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir.” (ALVES, 1985 *apud* BITTENCOURT, 2014, p. 255).

O ponto máximo a que o educador Paulo Freire atingiu foi consolidado em 2012 pela Lei nº 12.612 que o declarou Patrono da Educação Brasileira, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. Mas, como conta Sérgio Haddad (2019) no perfil que escreveu sobre Freire, sua vida foi permeada por perseguições e resistências. Visto como subversivo e terrorista pela ditadura civil-militar, ele teve que se exilar em 1964. Passou uma década e meia de sua vida no exterior, trabalhando principalmente no Conselho Mundial de Igrejas e desenvolvendo sua pedagogia da liberdade ao redor do mundo. Paradoxalmente, foi a eliminação pretendida pelo seu próprio país que o projetou para o mundo. De lá para cá, ele já recebeu 42 títulos de *honoris causa*. Segundo pesquisa realizada pelo *Massachusetts Institute of Technology* é um dos brasileiros mais lidos do século XX, e para outra pesquisa de 2016 da *London School of Economics* o seu livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2014) é a terceira obra de ciências sociais e humanas mais citada no mundo.

No entanto, a história brasileira se contrapôs a Rubem Alves e o nome de Paulo Freire não pode se sustentar sozinho. A memória de sua obra está em disputa. Mesmo morto em 1997, a pretensão de assassinar Paulo Freire e o que seu projeto de educação representa ainda permanece nos herdeiros da ditadura. Atualmente existem grupos desprezíveis, mas muito bem financiados, que pretendem depreciar e apagar suas contribuições. Por isso, é preciso comemorar – lembrarmos juntos – sua teoria e sua prática. É preciso redizer o que outrora era óbvio ululante.

A resistência e a comemoração de Paulo Freire provêm, conforme pontua Jaime Zitkoski (2010, p. 24), de a pedagogia de Paulo Freire ter se tornado uma obra coletiva. Os conceitos, a teoria e os trabalhos desenvolvidos por ele incentivam educadores e educadoras do mundo todo a construir práticas pedagógicas humanizadoras, a assumirem a história como algo a ser feita pelos próprios sujeitos, que têm como objetivo a superação das desigualdades sociais, e fundamentam-se no diálogo.



Quando se analisa a trajetória do patrimônio cultural no âmbito dos órgãos de preservação nas últimas décadas, desde a Constituição Federal (CF) de 1988, observa-se diversos esforços em democratizar esse campo, efetivando a participação social e ampliando a representatividade por meio dos bens acautelados.

A inspiração em Paulo Freire se verifica principalmente a partir de 2005 com a entrada de educadores por meio de concurso público no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (BIONDO, 2016). Alguns desses novos servidores ressignificaram o campo da chamada educação patrimonial que até então possuía uma orientação conservadora e estabeleceram princípios dialógicos e transformadores (DEMARCHI, 2020, p. 41). Essa nova epistemologia configurou uma nova forma de conceber o patrimônio.

A epistemologia, conforme define Grada Kilomba (2019, p. 54), é constituída por *temas* (“questões que merecem ser colocadas”), *paradigmas* (“como analisar e explicar um fenômeno”) e *métodos* (“como conduzir pesquisas para produzir conhecimentos”). A legitimação desse tripé sempre foi definida pelos grupos que compõem a elite. Por isso, quando se vê o perfil do patrimônio nacional protegido, há uma redução do Brasil.

O conjunto do tombamento acabou por criar, 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 (SCIFONI, 2012, p. 33-34).

A contribuição de Paulo Freire para a transformação do campo do patrimônio cultural tem sido fundamental para *denunciar* a epistemologia hegemônica. Deslindar o discurso autorizado do patrimônio (LAURAJANE, 2011) que sustenta a desigualdade do patrimônio e contribui para a manutenção das desigualdades sociais e para a subjugação das classes populares.

Para além da denúncia, a teoria freiriana também contribui para *anunciar* novos temas, paradigmas e métodos que visam a tomada da consciência crítica da realidade pelos sujeitos. Essa nova *práxis* leva ao que esse artigo apresenta como *patrimônio-gerador*. O patrimônio, objeto cognoscível (FREIRE, 2014, p. 139), usado como mediador das relações formativas para a tomada de consciência da realidade em que educandos e educadores estão imersos.

SITUAÇÃO-LIMITE

A Constituição Federal de 1988, por meio do Artigo nº 216, contribuiu para a ampliação da noção de patrimônio cultural. Em contraposição ao Decreto-lei nº 25 de 1937, o atual texto



constitucional valoriza a pluralidade dos diferentes grupos sociais formadores da sociedade brasileira. Lê-se: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, Artigo 216).

A partir de então, foram criados diversos instrumentos de proteção do patrimônio que possibilitaram uma democratização do patrimônio nacional, ainda que incompleta, para reverter a sobrevalorização do patrimônio barroco, colonial e elitista (MARINS, 2016). Entre esses instrumentos destacam-se o registro do patrimônio imaterial, em 2000; e a chancela da paisagem cultural, em 2009. A inovação dessas tipologias se dá sobretudo pelo reconhecimento da matriz de valor do patrimônio ser construída socialmente, como identificou Ulpiano Meneses (2012). O patrimônio pôde ser reconhecido como um fato social.

Dessa forma, para superar o histórico autoritarismo dos órgãos de preservação, que se colocavam ideologicamente como únicos competentes para identificar os valores de um patrimônio, esses novos instrumentos contribuem com novas epistemologias que promovem a participação popular e a ecologia de saberes (SANTOS, 2007).

É nesse sentido que os Inventários Participativos (IP) (IPHAN, 2016a) e a Portaria nº 137 (IPHAN, 2016b) foram publicados pelo IPHAN, em 2016. Idealizados pelo setor de educação patrimonial do órgão, essas duas publicações são paradigmáticas para se pensar a *ecologia de patrimônios* que, assim como a dos saberes, supera a linha abissal que separa o conhecimento técnico-científico de outras formas de conhecimento (SANTOS, 2007). Para tanto, o diálogo é primordial.

No entanto, a promoção da interlocução entre os vários grupos envolvidos no processo de reconhecimento de determinado patrimônio pode ser uma armadilha. Se por um lado a escuta da comunidade local pode ser artifício para simular uma efetiva participação social, mascarando práticas autoritárias ou paternalistas; de outro lado, os responsáveis por oportunizar o diálogo podem não estar preparados para de fato ouvir e apreender as demandas, propostas, atribuições de sentido e de valores que partem daqueles sujeitos até então aliados dos processos de patrimonialização. A epistemologia hegemônica é monológica, impede o diálogo. Portanto, este artigo pretende apresentar fundamentos teórico-metodológicos de Paulo Freire para a definição de um patrimônio comprometido com a transformação social e com os oprimidos.



PATRIMÔNIO-GERADOR

O tema-gerador, conforme pensado por Paulo Freire (2014), constitui-se na investigação empreendida pelos educandos e pelos educadores da realidade em que estão inseridos. Essa prospecção é um processo formativo no qual os sujeitos se distanciam epistemologicamente do contexto cultural em que vivem para apreendê-lo criticamente. A busca pelo tema-gerador desmistifica o mundo em que as pessoas vivem. O que antes era visto como natural é re-admirado, isto é, aquilo que é conhecido cotidianamente passa a ser revisto, agora sob novo olhar. A curiosidade espontânea é organizada para interpretar a realidade.

É a partir dos temas-geradores, suscitados pela investigação da realidade local, que devem ser escolhidas as palavras utilizadas na alfabetização. Nesse sentido, aprender a ler não é um ato desconectado da realidade em que os sujeitos vivem. Aprender a ler a palavra significa aperfeiçoar a leitura do mundo. Segundo o método freiriano, a alfabetização é feita por meio das palavras do mundo do educando.

Assim como a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o enraizamento dos grupos sociais em suas referências culturais precede o conhecimento sobre as concepções de patrimônio. Vivenciamos objetos, saberes, celebrações, lugares e expressões que aportam nossas memórias e nossas identidades, antes mesmo de saberemos que eles podem ser portadores de valores considerados patrimônio cultural e figurar na lista de bens acautelados pelo Estado.

O conceito freiriano do tema-gerador reverbera nas noções de patrimônio e educação patrimonial encontradas tanto no IP quanto na Portaria nº 137/16. Ambas propostas se assentam no diálogo e na relação educativa problematizadora, preconizados pela educação freiriana.

As noções apresentadas pelo IPHAN nesses textos fundamentam-se em princípios tão próximos à perspectiva de Paulo Freire que a concepção de patrimônio cultural leva ao que este artigo denomina de *patrimônio-gerador*. A virada do significado de patrimônio a partir da CF de 1988, como mencionado, é consolidada nesses documentos idealizados pela área da educação patrimonial do IPHAN.

O IP “considera a comunidade protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural.” (IPHAN, 2016a, p. 5). Enquanto pela Portaria nº 137: “entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sociohistórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação.” (IPHAN, 2016b, np.).



Em ambas as situações, o conhecimento não é tido como pronto e acabado, em que os educadores estrangeiros à realidade dos educandos são invasores culturais e pretendem messianicamente depositá-lo na cabeça destes, estendendo o que sabem àqueles que o não sabem. Pelo contrário. O conhecimento é tido como algo a ser construído coletivamente, co-construído, no diálogo dos sujeitos envolvidos no processo, para se perceber criticamente a realidade. O conhecimento é social. O protagonismo dos educandos é valorizado no processo de elaboração do saber. As visões de mundo de uns são postas em comunicação com as de outros, visando a superação das desigualdades sociais. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2014, p. 116)

O patrimônio se caracteriza como gerador porque, conforme o IP, as definições de quais patrimônios culturais serão protegidos e sob quais valores, não estão dadas de antemão. São os sujeitos envolvidos no processo de busca e investigação da realidade que emergirão do seu contexto cultural para identificar e interpretar quais são os bens culturais mais significativos. “Entre os elementos que constituem a cultura de um lugar, alguns podem ser considerados patrimônio cultural. São elementos tão importantes para o grupo que adquirem o valor de um bem – um bem cultural – e é por meio deles que o grupo se vê e quer ser reconhecido pelos outros.” (IPHAN, 2016a, p. 7). Esse conhecimento só é construído fundamentado no diálogo em que todos os sujeitos envolvidos se dispõem a tecer, sem que determinados saberes justifiquem a dominação de uns sobre outros.

Assim como a educação é política e diretiva independentemente da vontade de um ou de outro, o patrimônio também o é. Quem preserva um patrimônio, o faz por algum motivo, a favor de algo e de alguém. O patrimônio não é ingênuo. Essa noção agora delimitada pelo IP não mitifica o patrimônio, como se ele fosse mágico. Desvela-se a falsa neutralidade.

O patrimônio é tomado como objeto mediador das relações educativas e serve ao objetivo de conscientização dos sujeitos. Conscientização no sentido freiriana: “é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”, como define Ana Lucia Souza de Freitas (CONSCIENTIZAÇÃO, 2017, p. 88).

A educação patrimonial baseada no patrimônio-gerador diferencia-se da “educação para o patrimônio” que concebe os educandos como recipientes a serem depositadas informações (DEMARCHI, 2018, p. 46-49) e que absolutiza a ignorância, desprezando o diálogo. Como se os educandos fossem absolutamente ignorantes e os educadores/técnicos dos órgãos absolutamente sábios.



Ela rejeita qualquer fatalismo histórico, como se o futuro fosse inexorável, e demonstra que a história está por ser feita. Em contraposição aos propalados anúncios de fim da história, ela ressalta a existência da luta de classes e do poder da ideologia exercido pelos opressores. Trata-se, portanto, de uma problematização baseada no materialismo histórico-dialético.

Nesse sentido, a nova perspectiva contesta o nacionalismo consolidado por meio de um patrimônio hegemônico que reitera e reproduz a dominação das elites, ofuscando as desigualdades sociais. “Porque, na verdade, para as classes dominantes, a cultura nacional é o que faz parte de seu universo de classe [...]. A não cultural nacional é o ‘desgosto’ das classes populares” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 139). Assim, ao perfilar o que é nacional segundo seus próprios critérios, a classe dominante alijou as classes populares da narrativa. A cultura popular foi desconsiderada do patrimônio nacional. Isso resulta no desprezo das identidades dos grupos sociais oprimidos. Mas segundo o novo direcionamento, no conjunto dos bens considerados nacionais podem estar representadas as classes populares.

A educação patrimonial, seguindo a perspectiva freiriana, contribui para todos os cidadãos e grupos sociais tomarem a sua história nas mãos para fazerem-na, isto é, “fazer História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado” (FREIRE, 2011a, p. 53). Dessa forma, o patrimônio passa a ser um direito de todos, e não um privilégio de classe. Direito que todos possuem de pronunciar suas memórias.

ANÚNCIO: PEDAGOGIA DA PIRACEMA

David Foster Wallace abre seu discurso de paraninfo no Kenyon College, em 2005, com uma “historinha didática com ar de parábola”.

Dois peixinhos estão nadando e cruzam com um peixe mais velho que vem nadando no sentido contrário, que os cumprimenta dizendo: “Bom dia, meninos. Como está a água?” Os dois peixinhos continuam nadando por mais algum tempo, até que um deles olha para o outro e pergunta: “Água? Que diabo é isso?” (WALLACE, 2012, p. 253).

Aqui, essa historinha servirá como metáfora para sistematizar a proposta de patrimônio-gerador.

Por muito tempo, os órgãos de preservação atuaram como instituições importantes na consolidação da hegemonia de determinadas classes sociais. Eles exerceram, e ainda exercem, por meio da sua dimensão ideológica, poder simbólico que justifica a dominação de uns sobre os outros. A história escrita pelo patrimônio cultural materializa a história dos vencidos, dos opressores.



Os valores que determinam e legitimam o que é patrimônio foram definidos pela classe social que se beneficia desses mesmos valores. Com isso, diversos tipos de exclusões foram naturalizados. A cultura das classes populares foi alijada do conjunto do patrimônio nacional. Os saberes dessas classes é tipo como não saber. As suas referências culturais são desprezadas. Suas memórias são subterradas.

Nesse sentido, os órgãos de preservação se utilizam do seu “discurso autorizado” (LAURAJANE, 2011) e de sua “ideologia da competência” (CHAUI, 2014). Se fosse como na historinha, eles assumiriam o papel do peixe mais velho que se poria a discursar para os peixinhos. Estenderia seu conhecimento, tido como pronto e acabado, sobre os demais peixinhos, desconsiderando os saberes destes. Por meio de uma educação bancária, iria falar das propriedades do ar, do fogo e da terra sem que elas tivessem relação com a água em que os peixinhos vivem submergidos. Os conceitos seriam apresentados descolados da realidade. Educação estéril. A pretensão com essa “extensão” (FREIRE, 2013b) seria reproduzir o poder dos peixes mais velhos sobre os mais novos, limitando a consciência crítica sobre a realidade vivida debaixo d’água e, assim, neutralizando as possibilidades de transformação.

Por outro lado, há outra perspectiva de atuação no campo do patrimônio cultural que se aproxima da “pedagogia da pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017) como exercida de fato pelo peixe mais velho na historinha. Essa alternativa é a do patrimônio-gerador. Ela encontra centelhas de possibilidade nos instrumentos que ampliam a noção de patrimônio cultural desde a CF de 1988. Em consonância com essas centelhas, os órgãos de preservação podem promover o diálogo com os diversos grupos sociais.

Assim como na historinha, a partir de uma pergunta geradora os peixinhos passam a tomar distanciamento crítico da sua realidade e se questionarem sobre algo até então naturalizado.

Nesse sentido, os órgãos de preservação devem recusar o monólogo e dialogar com os grupos sociais, buscando compreender como eles apreendem sua realidade, quais são as situações-limites que vivenciam para superá-las. A pergunta, não só presume a disponibilidade ao diálogo, como confia nos interlocutores para encontrar a resposta e elaborar outras perguntas, sem paternalismo nem assistencialismo.

A pergunta põe os sujeitos em movimento.

Aproveitando da imagem suscitada pela historinha dos peixes, podemos falar de uma pedagogia da piracema.

A piracema é um fenômeno que ocorre quando, em determinado período, os peixes nadam contracorrente subindo em conjunto o rio em direção à cabeceira para se reproduzirem. Conforme Rubem Alves, na crônica “Piracema ou piração?”:



Mas aí olhei e vi um movimento prateado que encrespava a pele lisa do rio, no sentido contrário. T. S. Eliot disse que “num país de fugitivos os que caminham na direção contrária parecem estar fugindo...” Eram os peixes, centenas, milhares: nadavam na direção contrária. De que estariam fugindo? Não, não estavam fugindo. Apenas nadavam na direção da saudade, em busca dos lugares das águas frias e cristalinas onde haviam nascido e cuja memória ficara guarda em algum lugar.” (ALVES, 2005, p. 84)

É uma pedagogia da piracema porque vai no sentido contrário àquele determinado pela educação conservadora. Ela desnaturaliza, problematiza. O movimento de ir na direção contrária, como pontua T. S. Eliot, faz parecer que os educandos e educadores são fugitivos, que são subversivos. Paulo Freire foi visto dessa forma pela ditadura civil-militar porque tinha um projeto de educação que visava transformar a sociedade brasileira, superando as desigualdades sociais. A direção é contrária apenas à medida em que se busca construir uma nova forma de se compreender a realidade para transformá-la.

Como sugere Rubem Alves (2005), na piracema, os peixes nadam em direção aos locais em que estão suas memórias, querem reconhecê-las. Na pedagogia da piracema, os grupos oprimidos também estão em busca de valorizar suas referências culturais e suas memórias. Eles querem pleitear que o Estado se responsabilize também pelos seus patrimônios. Eles querem compor o nacional.

No entanto, essa pedagogia depende do engajamento coletivo. Assim como não há piracema de apenas um peixe, essa pedagogia só será transformadora por meio da construção coletiva da nova abordagem do patrimônio cultural. Tanto o IP quanto a Portaria nº 137 precisam ser apropriados pelos coletivos e pela sociedade civil. Esses instrumentos possuem a potencialidade de ir na direção contrária ao patrimônio elitista e hegemônico, que privilegia os opressores.

Parafraseando Walter Benjamin (2012), essa pedagogia “escova a história a contrapelo”, transforma completamente a epistemologia do patrimônio cultural hegemônico: os temas, os paradigmas e os métodos. Conforme Walter Benjamin, o historiador não pode ter empatia com os vencedores, compactuando com as barbáries que eles cometeram.

Desse modo, a saída para o historiador materialista histórico é olhar com desconfiança os bens culturais, desmistificando-os.

Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente documento da barbárie. E, assim, como o próprio bem cultural não é isento de barbárie, tampouco o é o processo de transmissão em que foi passado adiante. Por isso, o materialista histórico se desvia desse processo, na medida do possível. Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 2012, p. 245)



Nesse sentido, a pedagogia da piracema escova o patrimônio a contrapelo.

Ela é transformadora porque visa instigar os sujeitos a irem contracorrente e desnaturalizarem o patrimônio nacional. O pensamento crítico desmistifica a história. Ela é amorosa porque se compromete com a justiça social. E como a piracema, ela é fértil porque incentiva os sujeitos a tomarem e fazerem a história com suas próprias mãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Um céu numa flor silvestre**: a beleza em todas as coisas. Campinas: Versus, 2005.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 241-252.

BIONDO, Fernanda Gabriela. **Desafios da educação no campo do patrimônio cultural**: Casas do Patrimônio e redes de ações educativas. Rio de Janeiro, 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Fernanda%20Biondo_Dissertação%20completa.pdf. Acesso em: 01 ago 2021.

BITTENCOURT, Agueda B. Um documento histórico: parecer do Conselho Diretor da Unicamp sobre Paulo Freire. **Pro-posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 251-257, set.-dez./2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Mx4rxJXXw4ScPX358SG3zYj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Org. André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escrito de Marilena Chauí, 3).

CONSCIENTIZAÇÃO. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DEMARCHI, João Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial? uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial. **Revista CPC**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 140-162, 2018. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v13i25p140-162. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/144337>. Acesso em: 1 ago. 2021.

DEMARCHI, João Lorandi. **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. doi:10.11606/D.8.2020.tde-13082020-132634. Acesso em: 01 ago. 2021.



FREIRE, Paulo. "Não sou contra as cartilhas de alfabetização". In: **Nova Escola**, nº 1 (3), abril/1986.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8ª ed. rev. e amp. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra, 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**: América Latina e Educação Popular. Transcrição e trad. Walter Ferreira de Oliveira. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2009. (Coleção Dizer a Palavra, 3)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a. (Coleção questões da nossa época, v. 22).

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska D. de Oliveira. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização Ana Maria Araújo Freire. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Organização Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rev. tec. e trad. Heitor Ferreira da Costa. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Antonio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HADDAH, Sérgio. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: todavia, 2019.



INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Texto Sônia Regina Rampim Florêncio et al., Brasília, 2016a. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Portaria nº 137, de 27 de abril de 2016*, Brasília: 2016b. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARINS, Paulo César Garcez. Novos patrimônios, um novo Brasil? Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: vol. 29, n. 57, pp. 9-28, jan-abril 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/Yf6CPL5tL3bMZBm4993wDLL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 ago. 2021.

MENESES, Ulpiano T. B. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: **Fórum Nacional Do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão**, I, 2009, Ouro Preto/MG. *Anais...* Brasília-DF: Iphan, vol. 1, 2012. p. 25-39. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/4%20-%20MENESES.pdf>. Acesso em 01 ago. 2021.

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: 24 jul. 2021.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Atila B. (org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, p. 30-37, 2012. (Caderno Temático 2). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

SMITH, Laurajane. El “espejo patrimonial” ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples? **Antipoda Revista de Antropología y Arqueología** no. 12, Bogotá, Enero-Junio 2011, 262 pp. 39-63. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n12/n12a04.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

WALLACE, David F. **Ficando longe do fato de já estar meio longe de tudo**. Trad. Daniel Galera e Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ZITKOSKI, Jaime J. **Paulo Freire & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Pensadores & Educação).