

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

HERITAGE EDUCATION IN THE CONTEXT OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: EPISTEMOLOGICAL APPROACHES

EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL CONTEXTO DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS



Diego Geovan dos Reis*

<https://orcid.org/0000-0003-3005-8652>

Poliana Fabíula Cardozo **

<https://orcid.org/0000-0001-5876-1302>

Viviane Cristina Princival***

<https://orcid.org/0000-0003-2279-8845>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: REIS, D. G.; CARDOSO, P. F.; PRINCIVAL, V. C. Educação patrimonial no contexto da pedagogia histórico-crítica: aproximações epistemológicas. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 210-227, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4138>



RESUMO: Este estudo utiliza o método desenvolvido por Carvalho (2014) para analisar separadamente os embasamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Patrimonial para, então, correlacioná-los e expor como a metodologia da Educação Patrimonial pode ser compreendida e aplicada no contexto histórico-crítico. A metodologia utilizada é dialética-materialista tendo como princípio ontológico a análise epistemológica das metodologias aplicadas. Assim, uma vez analisados, os conceitos são expostos à luz da realidade material do *status quo* da prática educacional atual. Conclui-se que a Educação Patrimonial pode ser inserida no contexto histórico-crítico sem contraposições à sua metodologia, contribuindo para a concepção crítica de identidade cultural.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Educação Patrimonial. Identidade cultural. Patrimônio cultural.

ABSTRACT: This study makes use of the methodological approach developed by Carvalho (2014) to analyze separately the theoretical foundation of Historical-Critical Pedagogy and Heritage Education and then correlate them and expose how the methodology of Heritage Education can be understood and applied in the historical-critical context. The methodology is dialectical-materialist and it has an ontological principle the epistemological analysis of the methodologies. Thus, once analyzed, the concepts are exposed to light of the material reality of the *status quo*

of current educational practice. It concludes that the Heritage Education can be inserted into the historical-critical context without contrasts to its methodology, contributing to the critical conception of cultural identity.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Heritage Education. Cultural Identity. Cultural Heritage.

RESUMEN: Este estudio utiliza el método desarrollado por Carvalho (2014) para analizar separadamente los fundamentos teóricos de la Pedagogía Histórico-Crítica y de la Educación Patrimonial para entonces correlacionarlos y exponer cómo la metodología de la Educación Patrimonial puede ser comprendida y aplicada en el contexto histórico-crítico. La metodología utilizada es dialéctica-materialista teniendo como principio ontológico el análisis epistemológico de las metodologías aplicadas. Así, una vez analizados, los conceptos se exponen a la luz de la realidad material del *status quo* de la práctica educativa actual. Se concluye que la Educación Patrimonial puede ser insertada en el contexto histórico-crítico sin contraposiciones a su metodología, contribuyendo a la concepción crítica de identidad cultural.

Palabras clave: Pedagogía Histórico-Crítica. Educación Patrimonial. Identidad cultural. Patrimonio Cultural.



1 Introdução

Ao abordar a temática da educação, no atual contexto econômico de mercado, tende-se a pensá-la como uma ferramenta de formação de indivíduos economicamente educados e que preencham suas características de empregabilidade. Assim observado, a escola seria apenas um liceu de conhecimento econômico-mercadológico, visando, *a priori*, a preparação dos indivíduos para o mercado. O que caracteriza a educação, contudo, vai muito além da escola e seus objetivos instituídos.

Para Trilla (2008), a escola é apenas uma das sendas pela qual se dá o processo educativo que pode desenvolver-se em diferentes espaços, com diferentes objetivos e de diversificados tipos, a exemplo da educação especial, educação ambiental, educação patrimonial, entre outros. Para o autor, a educação “[...] é um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente” (TRILLA, 2008, p. 29). Assim, observa-se que a educação é um processo ubíquo na vida do indivíduo.

Na concepção de Kant, a educação deve cultivar a moral, conscientizando o homem de que ela deve estar presente em todas as ações de sua vida, em todo o seu desenvolvimento, em todo o ser (MUNIZ, 2002). Para Freire (2013), educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta. Esse cultivo da moral, a libertação do determinismo e o reconhecimento da identidade cultural, para serem observáveis, perpassam pela necessidade de uma metodologia de ensino crítica. Nessa direção, a pedagogia Histórico-Crítica apresenta possibilidades para o atendimento desses quesitos.

No modelo pedagógico Histórico-Crítico o processo ocorre da síntese à síntese, do saber assistemático, desarticulado, para o sistemático, articulado, tendo como princípio a situação histórica do aluno. Esta metodologia não está pautada unicamente na escola ou na sala de aula, mas numa realidade social amplificada (SAVIANI, 1989, 2011; GASPARIN, 2007 apud CARVALHO, 2014). Assim, observa-se que o conhecimento parte de um princípio micro ao macro ou seja, da realidade material do aluno à uma realidade social ampla.

Compreendendo este modelo como padrão educacional, levanta-se a questão de como, necessariamente, ele venha a contribuir para o reconhecimento da identidade cultural do lecionado. A parca consciência teórica de sua conjuntura histórico-social não é por si só suficiente para sensibilizar o estudante no tocante à sua valorização histórica, ou à valorização da percepção do que é seu legado, tangível ou intangível, que vem a constituir seu patrimônio cultural. Para tal, incluídas neste modelo pedagógico, outras práticas fazem-se necessárias, como a Educação Patrimonial.

*Graduado em Turismo pela UNICENTRO. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário Internacional. Mestre em Educação pela UNICENTRO.

E-mail: diego.gdosreis@gmail.com

**Professora adjunto do curso de Bacharelado em Turismo da UNICENTRO. Graduada em Turismo pela UNIOESTE. Mestre em Turismo pela UCS. Doutora em Geografia pela UFPR.

E-mail: polianacardozo@yahoo.com.br

***Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Graduada em Arte Educação pela UNICENTRO. Mestre em Educação pela UNICENTRO.

E-mail: vivi_princivall@hotmail.com

A Educação Patrimonial é uma prática que tem por base a utilização dos bens culturais como ferramenta pedagógica. Ela pode estar incluída no currículo escolar de base, mas também pode ser aplicada de maneira transversal no conteúdo sistemático da escola, assim como há possibilidade de aplicá-la em outros centros nos quais se dá o processo educativo, não sendo necessariamente a escola. O objetivo da Educação Patrimonial é desenvolver no aluno consciência e sensibilidade a respeito de sua identidade cultural e seu patrimônio cultural, contribuindo, assim, na concepção do cidadão historicamente situado (GRUNBERG; HORTA; MONTEIRO, 1999). Nota-se, desta forma, que o conceito base da Educação Patrimonial pode, se devidamente desenvolvido, ancorar-se à Pedagogia Histórico-Crítica, tendo por propósito a localização histórica do aluno, desde que concebida de forma crítica e não tradicional-reprodutora (CARVALHO, 2014).

A questão levantada neste contexto é: Como agregar a prática da Educação Patrimonial ao modelo da Pedagogia Histórico-Crítica? Com vistas a responder esta questão, é precipuamente necessário uma compreensão teórica mais profunda sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e sua concepção análoga à Educação Patrimonial para, então, através de uma análise epistemológica, estabelecer suas relações e aplicabilidades. Essa questão foi respondida por meio de um modelo que foi desenvolvido por Carvalho (2014).

2 Pedagogia histórico-crítica

Compreender o processo de aprendizagem e a metodologia de assimilação do conteúdo ensinado não é tarefa conceitualmente efêmera. Como e o quê ensinar? Como saber de que forma o lecionado está assimilando o conteúdo e, antes disso, saber se ele está alguma coisa, assimilando? Estas questões perpassam ainda o julgamento matricial da inquirição magna: Por que ensinar? Ensinar para a reprodução ou ensinar para a dialética? Em outras palavras, impor o conteúdo aos alunos para que eles o reproduzam como verdade sociocultural, ou lançar os conceitos sistematizados de forma que permita aos alunos pensar criticamente a seu respeito, posicionados como estão, em um paradigma histórico, para refletir e resultar em soluções concretas e diferenciadas?

As respostas a estas perguntas já compenetraram a gênese de diversos conceitos, teorias e metodologias. Do inatismo de Platão, no qual o sujeito nasce nato ou inato e seu saber é biologicamente determinado, conceito cerceado pelo positivismo de Durkheim; ao ambientalismo behaviorista de Locke, para o qual o sujeito é, em princípio, como uma folha branca na qual o ambiente social imprimirá todos os seus aspectos educacionais.

Do construtivismo de Piaget, que enfatiza que não basta o contato sujeito-objeto para o processo de aprendizado, é necessária a interação do sujeito com

o objeto para que tal ocorra; ao conceito da psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, no qual o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função de suas interações sociais e condições de vida. Pré, peri e pós estas teorias outras tantas surgiram, algumas alicerçadas em diferentes proposições, outras visando aperfeiçoar esses conceitos ou tomá-los por base. Presta-se, neste trabalho, determina- da ênfase no conceito Histórico-Cultural de Vygotsky por compreendê-lo como base para os fundamentos de desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na teoria psicoanalítica de Vygotsky o conceito de desenvolvimento do aprendizado ocorre de maneira ascendente, por indução e não por dedução, ou seja, de baixo para cima, do concreto ao abstrato. Ele é definido assim por seu aspecto fenótipo, determinado pelo genótipo e pelas condições ambientais, sem uma organização consciente e sistemática (CARVALHO, 2014). As funções psicológicas são, assim, humanas, provenientes da interação da trindade homem-mundo-cultura, mantida por signos criados ao longo da história sócio-cultural da humanidade, ou seja, a gênese do conhecimento dessas funções é histórico-cultural (VYGOT-SKY, 2001; SCALCON, 2002). Neste contexto, encontra-se aproximação da definição da Pedagogia Histórico-Crítica com a teoria Histórico-Cultural, pois a primeira objetiva à orientação crítica do processo histórico e sociocultural no qual insere-se o lecionado, partindo da síntese à síntese no processo de ensino (CARVALHO, 2014).

Saviani (2011) situa o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica no ano de 1979. Organizara-se, então, três teorias pedagógicas distintas: as teorias não-críticas, caracterizadas pela pedagogia tradicional, a escola nova e a pedagogia tecnicista; as crítico-reprodutivistas, que apesar da crítica ao *status quo* do modelo, reproduziam a escola dualista sem apontar soluções; e a teoria crítica, a qual remete à crítica e propõe a mudança de paradigma. A Pedagogia Histórico-Crítica, ou a teoria crítica da educação considera o processo educativo como um elemento construído historicamente por e para o ser humano. O que vem a ser, então, *in limine*, a teoria crítica da educação? Saviani (2011, p. 88) usa a expressão Pedagogia Histórico-Crítica no empenho de “[...] compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nessa visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico”. O autor procura, assim, superar as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas, dado que elas não constituem o entendimento histórico sobre a educação, tampouco o materialista. Para essas teorias, a educação é antológica aos fenômenos sociais e também aos fenômenos históricos. Já a teoria crítica pautada na pedagogia histórico-crítica busca:

Compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma pro-

posta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 2011, p. 93).

A Pedagogia Histórico-Crítica, assim, não visa a adaptação do sujeito ao seu *status* ou modelo histórico, antes, visa proporcionar-lhe a análise das relações sociais de maneira crítica, pautado no conhecimento sistematizado da humanidade ao longo da história de forma problematizadora (SAVIANI, 1989, 2011). É um processo que parte, assim, da síntese à análise, do articulado ao não articulado, da indução e não da dedução, do micro ao macro. Objetiva-se, dessa maneira, a tomada de consciência e sensibilização do saber assistemático local para amplificá-lo e sistematizá-lo. Trata-se de reconhecer seu lugar na história e, a partir dele, compreender o mundo, e não compreender seu local através de uma visão de mundo imposta (CARVALHO, 2014).

O modelo metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica compreende que o ponto de partida do processo não é a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla do aluno, pois os conteúdos reúnem dimensões culturais e históricas que devem ser explicitadas e apreendidas no processo sendo que eles constituem obras históricas de como os seres humanos talham suas vidas e, com isso, suas relações socioculturais (GASPARIN, 2007 apud CARVALHO, 2014). Con-cebe-se, assim, que a psicologia que principia a Pedagogia Histórico-Crítica baseia-se na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, pois compreende o aluno como um ser histórico que é constituído de suas relações naturais, sociais e culturais. Sua base filosófica é o materialismo histórico-dialético, pois a lógica desta dialética é a contradição, ou seja, tese, antítese e síntese. Já sua didática é observada por Gasparin, pois teoriza-se que o conhecimento constrói-se a partir da base material do aluno, porém as organizações culturais, entre outras, inferem na construção do conhecimento. (GASPARIN, 2007).

Não se aprofundará em demasia a concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, neste trabalho, dada a ductilidade do termo, ainda em desenvolvimento. Cabe suficientemente compreender seu aspecto enquanto modelo valorativo da realidade material do aluno e, sendo um processo que tem por ponto de partida o reconhecimento dessa realidade, abrirá as portas à criação ou fortalecimento de sua identidade cultural, pautada na valorização do local, do que lhe é familiar, daquilo que lhe é caro. O próximo passo na construção desse sentimento histórico-cultural, crítico, valorativo e identitário, pode ser dado através da Educação Patrimonial.

3 Educação patrimonial

A concepção de Educação Patrimonial surge no Brasil



pela primeira vez em 1983, inspirada no modelo *Heritage Education*, da Inglaterra e adaptado pelas pesquisadoras Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro. Em decorrência da necessidade de uma maior sistematização das ações educativas no âmbito patrimonial, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2014, p. 14) “[...] passou a consolidar uma área específica voltada às ações educativas ligadas à preservação do patrimônio cultural brasileiro”, como consta:

Em 2004, o Decreto no 5.040/04 cria uma unidade administrativa responsável por promover uma série de iniciativas e eventos com os objetivos de discutir diretrizes teóricas e conceituais e eixos temáticos norteadores da Educação Patrimonial [...]. Em 7 de maio de 2009, o Decreto no 6.844 vincula a Coordenação de Educação Patrimonial – CEDUC ao recém-criado Departamento de Articulação e Fomento – DAF, com o objetivo de fortalecer, na área central do órgão, uma instância dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de Educação Patrimonial no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014, p. 14).

Concomitantemente ao trabalho de integralização da Educação Patrimonial como prática integrante do processo educativo nacional, o IPHAN adotou, então, por modelo metodológico, as concepções das autoras supracitadas. A Educação Patrimonial, em suma, é a utilização dos bens culturais como ferramenta pedagógica. Nas palavras das próprias autoras, é:

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

A Educação Patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão de seu universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal

na qual está inserido. Para tal, o conhecimento crítico e a apropriação consciente do bem cultural pelo aluno são fatores primordiais no processo de construção e fortalecimento da cidadania (GRUNBERG; HORTA; MONTEIRO, 1999 apud CARVALHO, 2014). Uma definição mais romanesca da Educação Patrimonial é dada por Figueira (2007) ao descrevê-la como uma forma de resgatar a relação de afeto, apego, amor, identificação entre a comunidade e seu patrimônio, desencadeando um processo de aproximação do bem cultural à população, enfatizando o sentimento de pertencimento, compreendendo o patrimônio como parte de sua história, sua cultura, sua memória.

Mas o que constitui, afinal, o Patrimônio Cultural? Grunberg (2007) salienta que são todas as manifestações que a sociedade cria e que ao longo dos anos vão se acumulando com as das gerações anteriores. Aquilo que se manifesta no presente também pode ser patrimonializado, o que se chama de *patrimônio vivo* e pode ser preservado ou esquecido pela geração atual, a depender de sua utilidade sociocultural. O Patrimônio pode ser material; edificações, estruturas, objetos etc., ou imaterial: crenças, costumes, manifestações culturais etc. “O Patrimônio Cultural constitui uma herança do passado com a qual os homens do presente convivem e a qual pretendem transmitir às gerações futuras” (NASCIMENTO, 2017, p. 8).

O Patrimônio Cultural vai, assim, além da mera concepção etimológica, de uma herança deixada de uma geração à outra pois, concebe também, aquilo que é vivenciado e importante, aquilo que se considere importante ao ponto de ser mantido. A Educação Patrimonial, contudo, deve ser aplicada de forma não só a lembrar e manter mas, antes, problematizar aquilo que se quer lembrar e manter, aquilo que se impõe como importante para o aluno em um contexto dedutivo, aquilo que venha a ser, depois de epistemologicamente analisado, importante para ele, de maneira indutiva, consentânea à sua própria realidade material (CARVALHO e OLIVEIRA, 2014).

3.1 Educação patrimonial no contexto histórico-crítico

Considerando o caráter crítico da Pedagogia Histórico-Crítica, ao propor a concepção dialética do conhecimento ao aluno, pode-se pensar na Educação Patrimonial como uma ferramenta de fomento à criação do senso de identidade local e apropriação patrimonial por parte do estudante (CARVALHO e OLIVEIRA, 2014). Em termos mais práticos, se o aluno está aprendendo a criticar sua situação histórica e contextual, é importante que valorize como seu legado aquilo que faz parte de seu contexto sociocultural, aquilo que ele tenha escolhido para tal propósito, e não aquilo que lhe tenha sido imposto para valorizar.

É preciso observar, não obstante, que a Educação Patrimonial, assim como qualquer outra metodologia de ensino, pode pautar-se em dois paradigmas diferentes, um

mantenedor e impositor das acepções das classes dominantes ou do Estado, e outro crítico e histórico valorativo. Magalhães, Zanon e Branco (2009) propõem concepções comparativas entre o modelo tradicional, aqui também considerado como positivista e o modelo transformador, ou dialético, da Educação Patrimonial, elaborado e apresentado neste trabalho no quadro 1:

Quadro 1 – Concepções epistemológicas da Educação Patrimonial

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL TRADICIONAL (POSITIVISTA)	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL TRANSFORMADORA (DIALÉTICA)
“É universalizante e homogeneizante, partindo do princípio da existência de uma identidade e de uma memória, imposta pelos detentores do saber sistematizado e oficial;”	“A necessidade do reconhecimento de seu contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial, e assim, de uma concepção tradicional de identidade nacional;”
“É integralizante, não havendo possibilidades de identificação de outros espaços ou manifestações. Neste sentido, o foco se dá nas edificações e manifestações de caráter público, vinculado ao Estado e aos grupos dominantes, rejeitando outras tradições ou valores;”	“É libertadora, ao permitir a coexistência, conflituosa ou não, de uma diversidade de manifestações e edificações, superando aquilo que tradicionalmente se convencionou a denominar de patrimônio;”
“Propõe uma única possibilidade para o conhecimento, focando na preservação e não na apropriação e interpretação;”	“O foco é na apropriação e interpretação, geralmente conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidade de entendimento acerca do patrimônio;”
“É exteriora, não favorecendo uma multiplicidade de memórias, caracterizando-se como impositiva e obrigatória.”	“O local é visto como espaço do plural, do móvel, onde o indivíduo estabelece relações sociais culturais com outras localidades;”
	“Enfatiza valorizar as narrativas capazes de articular tensões entre o universal e o singular, o local.”

Fonte: Adaptado de Magalhães, Zanon e Branco (2009, p. 51) e Carvalho e Oliveira (2014, p. 01 -25).

Assim, visando elucidar os conceitos, na Educação Patrimonial tradicional, ao preconizar que ela é universalizante e homogeneizante, parte-se do princípio de ensinar o aluno a valorizar uma identidade única, uma verdade universal, já imposta pelas classes dominantes ou pelo Estado. Priva-se o aluno de conhecer e valorizar sua própria cultura enquanto membro de uma comunidade para que ele valorize um conceito de patrimônio idealista, proposto e imposto, aquilo que constitui o patrimônio oficial. Já no modelo da Educação Patrimonial transformadora, existe a necessidade de fazer com que o estudante reconheça sua posição histórica, seu contexto local, sua rua, bairro, comunidade, para que haja a identificação cultural com o que é sua realidade material, indutiva e não formal, ou seja, valoriza-se primeiramente o local, o micro antecede o macro (MAGALHÃES, ZANON e BRANCO, 2009; CARVALHO, 2014).

Ao citar a Educação Patrimonial tradicional como integralizante, entende-se que ela não deixa espaço para a identificação do aluno com outros locais. Há sempre uma hegemonia cultural que rejeita outros valores, como a religiosa ou estatal. Um exemplo é, ao tratar da valorização do patrimônio religioso de determinada região na qual a igreja católica é predominante, tender-se-á a valorizar como patrimônio religioso as igrejas católicas. Não cabe, aqui, desconsiderá-las como patrimônio, mas apenas observar

que entre os alunos pode haver aqueles de outras religiões que argumentariam se o terreiro que os pais visitam, muitas vezes muito antigo, ou outras instituições religiosas às quais pertencem suas famílias não constituiriam também patrimônio religioso local. Integra-se, assim, muitas vezes, o aluno a uma pseudoidentidade que não tem conexão com sua posição histórica, ou seja, como considerar como seu patrimônio um local o qual não frequenta e do qual suas manifestações não lhe representam valor algum?

Já como transformadora, a Educação Patrimonial tende a ser libertadora e permitir a coexistência, conflituosa ou não, da diversificação das manifestações socioculturais. A partir desse princípio, haverá a crítica proposta em torno do que constituir-se-ia patrimônio para os alunos, buscando não integralizar, mas observar os diferentes *backgrounds* familiares e considerá-los como um aporte patrimonial de todos, não privilegiando um grupo dominante em detrimento de outros. Tomando novamente o exemplo do patrimônio religioso, as crianças provenientes de outros cultos religiosos, que não o cristão, não seriam levadas a valorizar as igrejas católicas em detrimento da religião de seus pais. Elas aprenderiam que as edificações católicas podem ser consideradas patrimônio, mas não menos que o terreiro, o centro ou outras igrejas podem ser, ou até mesmo observar a aceção de que, haja vista a possibilidade de alunos serem ateus, que as edificações e manifestações religiosas podem constituir formas de patrimônio específicas, mas que não necessariamente precisam fazer parte de seu aporte de crenças.

A Educação Patrimonial tradicional propõe uma possibilidade única para o conhecimento, ou seja, é uma linha dedutiva que parte de uma ideia formal específica em direção à realidade material do aluno. Ela foca na preservação e não na apropriação e interpretação do patrimônio (MAGALHÃES, ZANON e BRANCO; CARVALHO, 2014). Exemplificando: o Governo estipula que um determinado edifício tem valor histórico para o Estado e que, assim, é patrimônio de todos e deve ser preservado. Não há, nesse caso, uma apropriação, por parte da população, desse patrimônio; ou do aluno que é ensinado a valorizá-lo e preservá-lo como tal. Ele não vê tal edifício como importante para si, pois não tem ligação com seu dia-a-dia, não faz parte da sua história. No que concerne à Educação Patrimonial transformadora, o foco está na apropriação conflituosa e crítica do patrimônio, ou seja, em primeira instância, buscar-se-á entender o porquê de tal edifício ser considerado um patrimônio. Responder-se-ão as perguntas: Por que esse edifício é importante para mim? Ele é, afinal, importante para mim? Ele pode ser considerado como meu patrimônio? Responder a essas perguntas de forma crítica é fundamental para o processo de apropriação ou rejeição do patrimônio, mas jamais de imposição (MAGALHÃES, ZANON e BRANCO; CARVALHO, 2014).

A Educação Patrimonial tradicional é também exterior, ou seja, não favorece a multiplicidade de memórias, apenas impõe aquilo que, de acordo com o julgamento dos

grupos dominantes ou do Estado, deve-se lembrar. George Orwell (1947) bem consagrou o adágio de que a história é escrita pelos vencedores. É necessário observar, no entanto, que os que são considerados vencedores por este conceito *ex parte principis* não necessariamente o foram por excesso de virtudes ou justiça. O que se considera, em suma, patrimônio? Aquilo que o Estado impõe, ou seja, monumentos a supostos heróis nacionais, edifícios militares e construções governamentais e suas memórias de grandes façanhas. Quando imposto pela religião dominante, são os templos e manifestações daquela religião. Quando imposto por classes dominantes, são as casas sedes das fazendas, as casas das primeiras famílias que tiveram poder em certa região.

Quase não se lembra, ou não se busca lembrar, das casas e das histórias das pessoas simples que também contribuíram, até com maior influência, para a história. Lembra-se da casa do patrão, mas esquece-se das de seus empregados. Lembra-se das religiões dominantes, mas esquece-se das outras tantas existentes em uma mesma comunidade. Lembra-se das façanhas e prédios governamentais e militares, esquece-se de observar a história daqueles que lutavam do outro lado. Assim ensina-se Educação Patrimonial pela forma tradicional, impõe-se uma verdade, um senso de identidade que não condiz com o conceito material histórico do aluno. Já a Educação Patrimonial transformadora ou dialética, vai no caminho oposto, *ex parte populi* (MAGALHÃES, ZANON e BRANCO; CARVALHO, 2014).

Ensinar Educação Patrimonial de forma transformadora e crítica é observar o local como espaço do plural e da multiplicidade de memórias. Criticar o modelo imposto, pensar sua suposta importância para o aluno enquanto indivíduo e então localizar em seu contexto histórico o que representa um juízo valorativo, quais edifícios lhe são caros, quais manifestações culturais, quais pessoas são seus heróis locais. Partindo desse princípio a valorização patrimonial será plural, ou seja, cada aluno poderá ter uma percepção individual daquilo que representa seu patrimônio (CARVALHO, 2014). Em um próximo momento o professor realizará a articulação dessas concepções, não impondo, mas elevando as discussões para escalas macro analíticas, compreendendo e discutindo o que pode ser considerado como patrimônio do aluno, partindo de sua sala de aula, de sua rua, bairro, comunidade, sua cidade, estado, país e também seu patrimônio enquanto ser humano, *ad infinitum*.

No que diz respeito à didática da Educação Patrimonial, existe uma metodologia específica a ser aplicada em quatro passos: observação; registro; exploração; e apropriação (GRUNBERG, 2007 apud CARVALHO, 2014). A aplicação desses passos pode ser flexibilizada para atender as especificidades do conteúdo estudado. É possível, também, relacioná-los aos cinco passos propostos por Gasparin (2007), para a aplicação da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; e prática

social final, método este desenvolvido por Carvalho (2014). Neste trabalho eles foram organizados no quadro 2 para melhor visualização da contraposição dos tópicos. O quarto e o quinto passos de Gasparin foram reunidos e contrapostos ao quarto passo de Grunberg, por compreender-se aqui, tratarem de acepções semelhantes.

Quadro 2 – Didática da Educação Patrimonial

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
<p>Observação: “Nesta etapa, usam-se exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta, etc., de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado.”</p>	<p>Prática social inicial: “Nível de desenvolvimento atual do educando: se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que o professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados.”</p>
<p>Registro: “Com desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas, busca-se fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo.”</p>	<p>Problematização: “Consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado.”</p>
<p>Exploração: “Análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), desenvolvendo as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados.”</p>	<p>Instrumentalização: “Essa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Apresenta-se aos alunos, através de ações docentes adequadas, o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo.”</p>
<p>Apropriação: “Recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos, etc.), provocando, nos participantes, uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado.”</p>	<p>Catarse: “É a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. Realiza-se por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo.”</p>
	<p>Prática social final: “Novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido.”</p>

Fonte: Adaptado de Grunberg, (2007, p. 23-48), e Gasparin (2007, p. 08-25) e Carvalho (2014, p. 01-25)

Correlacionar os aspectos faz-se importante para melhor compreendê-los em conjunto. A *prática social inicial* parte dos conhecimentos prévios do professor e do educando sobre o aspecto estudado. Observam-se de maneira crítica os conhecimentos dissimulados e parte-se, então, para a sua sistematização. Da mesma forma, na fase de *observação* da Educação Patrimonial, as percepções sensoriais são utilizadas para que o aluno tome consciência do tema patrimonial estudado. Esse processo precisa ocorrer de maneira crítica adaptável à faixa etária, disciplina, ou tema abordado, assim como as perquirições propostas direta ou indiretamente por meio de jogos, experimentações, medições etc (Carvalho, 2014). Reconhece-se, nesta fase, os conhecimentos que os educandos e o professor já possuem do patrimônio, partindo, então, através da análise crítica, para a próxima etapa.

Na etapa da *problematização* expõem-se os problemas da prática social relacionados ao conteúdo estudado. Levantam-se questionamentos acerca das dimensões socioculturais apresentadas de forma a identificar e registrar as contrariedades apresentadas pela abordagem. Da mesma forma, na etapa de *registro* da Educação Patrimonial, apontam-se os conceitos patrimoniais abordados e os problemas provenientes da crítica levantada na etapa anterior. Sugere-se aos educandos que registrem, através de descrições verbais, escritas, artísticas, entre outras, suas percepções acerca do que significa, ou se significa algo, para eles, a temática patrimonial em questão (CARVALHO, 2014).

A etapa da *instrumentalização* é o momento no qual o professor apresentará aos educandos o conhecimento científico sistematizado. É a fase na qual haverá a comparação do conhecimento formal com as concepções geradas pelos saberes assistemáticos observados pelos alunos, na fase anterior. Correlatadamente, a fase de *exploração* da Educação Patrimonial ocorre quando os professores apresentam aos discentes a concepção teórica do patrimônio, seus conceitos e aspectos formais. Sugere-se, neste ponto, que os alunos façam a exploração formal das teorias patrimoniais ou do objeto *per se*. Esta exploração pode ser executada por meio de pesquisas à bibliotecas, arquivos etc., por entrevistas com familiares, outros professores, membros da comunidade etc (CARVALHO, 2014). A exploração é, assim, a fase de *instrumentalização* da Educação Patrimonial.

A etapa da *catarse* é o estágio no qual a teoria e a prática correlacionam-se. É efetuada uma síntese mental para compreender os resultados de percepção dos alunos. Manifesta-se, aqui, uma nova postura mental que une o cotidiano ao científico em uma nova totalidade de pensamento. Este é o ponto no qual os estudantes fazem um resumo de tudo o que aprenderam nas dimensões estudadas. Já estando na prática social final, assume-se uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Processo similar se dá na etapa de *apropriação*, na Educação Patrimonial. Este é o momento no qual os educandos se apropriam do bem cultural estudado ou seja, assumem, de acordo com suas próprias percepções, o bem cultural como parte de sua própria identidade cultural. Não é mais um bem cultural imposto, mas escolhido, identificado e assimilado. É o momento de *catarse* pois seu cotidiano encontra o saber formal e teórico do patrimônio (CARVALHO, 2014).

Como *prática social final* da *apropriação*, sugere-se que realizem-se recriações a partir das novas concepções patrimoniais atingidas pelos alunos, que podem ser realizadas por dramatizações, pinturas, textos, vídeos etc. A partir desse pressuposto, cria-se uma re-leitura do patrimônio oficial. Compreender-se-á o patrimônio sob um novo prisma social e cultural, não um prisma ideal, dedutivo, mas material, histórico e indutivo (CARVALHO, 2014).

Da síntese à síntese, do saber assistemático, desar-

articulado, para o sistemático, articulado, do micro ao macro, do local ao global, do indutivo e não do dedutivo, do material e não do formal, tendo sempre como princípio a situação histórica do aluno e sua individualidade. Assim se define, em suma, a concepção da Educação Patrimonial Histórico-Crítica, ou seja, inserida no conceito da Pedagogia Histórico-Crítica, como bem definido por Carvalho (2014). Seus conceitos podem representar mais que similaridades, mas podem estar intrínsecos, pois a pedagogia tradicional não absorveria uma Educação Patrimonial transformadora e dialética, da mesma forma que a Educação Patrimonial tradicional não poderia ser trabalhada nos moldes da Pedagogia Histórico-Crítica. Como pode ser executada, no entanto, essa prática da educação patrimonial?

Uma vez mais, o método desenvolvido por Carvalho (2014) vem de encontro a esta necessidade. A Educação Patrimonial pode ser aplicada dentro e fora do contexto escolar. Ações de educação e interpretação patrimoniais podem estar inseridas em museus, sítios históricos, casas de memória etc. Para produzir efeitos duradouros, no entanto, inseri-la nas escolas pode ser mais eficiente, como o que acontece na Itália, “[...] onde a iniciação dos jovens ao espaço edificado começa na escola primária. O ensino obrigatório da história das artes plásticas, da arquitetura e do ordenamento é conduzido durante os três últimos anos dos estudos secundários” (CHOAY, 2011, p. 137). No Brasil a Educação Patrimonial não está inserida no currículo base das escolas. As políticas públicas do IPHAN estruturam-se sobre três eixos que visam a aplicação desta metodologia, como consta:

- a) Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal. É de essencial importância levar a reflexão sobre a preservação do patrimônio à rede formal de ensino. Assim, duas principais estratégias vêm sendo utilizadas por meio de parceria com o Ministério da Educação: no âmbito da educação básica, o Programa Mais Educação possibilitou a incorporação da atividade de Educação Patrimonial na perspectiva da educação integral; na educação superior, a aproximação se deu por meio do Programa de Extensão Universitária – ProExt, que dispõe de uma linha temática voltada ao Patrimônio Cultural.
- b) Gestão compartilhada das ações educativas. A principal estratégia é o fomento à Rede Casas do Patrimônio, que busca reconhecer o protagonismo local das ações educativas de valorização do Patrimônio Cultural articulando agentes e instituições que possuam envolvimento com o tema e com os bens culturais. Procura-se, ainda, ampliar a capilaridade e privilegiar ações descentralizadas de uma política pública de Educação Patrimonial, em

uma perspectiva de construção coletiva que envolva as três instâncias de governo.

c) Instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial. Em razão da ampliação do conceito de patrimônio e da multiplicação de ações educativas em todo o país, há necessidade de normatizar e garantir o cumprimento de diretrizes mínimas da Política Nacional de Educação Patrimonial. (IPHAN, 2014, p. 29)

O item c) pauta-se no desenvolvimento de ações paralelas e isoladas, como eventos patrimoniais. O item b) foca as ações educativas na área patrimonial em ambientes específicos para tal prática, como museus e casas da memória. O item a) sugere a inserção da temática do Patrimônio Cultural nas escolas por meio da educação formal. Vale observar, contudo, que isso não estipula que a metodologia da Educação Patrimonial dialética será aplicada. Este trabalho enfatiza o item a) como referencial, ou seja, a aplicação dos estudos patrimoniais na educação formal. Como pode, no entanto, ser efetuada essa inserção? Pode-se seguir o modelo italiano e incluí-la na matriz curricular de base. Outra forma é a inclusão da Educação Patrimonial como conteúdo transversal nos estudos formais (CARVALHO, 2014).

Incluir a Educação Patrimonial nos temas transversais é uma maneira mais exequível no atual contexto educacional brasileiro, dado a ampla abordagem da temática transversal, não contudo, tão eficaz. Ao abordar os estudos patrimoniais nas temáticas transversais é relevante que o professor o faça de maneira crítica, como já se discutiu anteriormente. Incluir a temática patrimonial na transversalidade demandará determinado conhecimento prévio e sistemático dos professores. É proposto também que se planejem visitas aos locais trabalhados em sala de aula, quando possível. Se no local existem atividades de interpretação patrimonial, a assimilação dos alunos será de melhor qualidade. Ao retornar à sala de aula é determinante que se faça a análise crítica e assimilativa do que se aprendeu e observou na visita, para que se concretize, assim, a concepção prática-teoria-prática, descrita na metodologia da Educação Patrimonial dialética (CARVALHO, 2014).

É preciso, no entanto, tomar precauções ao se abordar os estudos patrimoniais na transversalidade. Essa abordagem não pode ser *ipso facto*, perpetuar-se como sujeito principal do ensino, sob o risco de interferir no conteúdo curricular, como alertado por Saviani:

Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? [...] Afirma-se que tudo o que a escola faz, importante ou não, válido ou não é currículo. Para evitar esse tipo de equívoco, propus a recuperação da distinção entre *curricular* e

extracurricular. Dessa forma, reservo para o termo *currículo* as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade. As demais atividades, tais como as comemorações antes mencionadas, não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nessa condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las. (SAVIANI, 2011, pp. 87-88)

Os estudos patrimoniais, assim, não podem ser tratados como gênese do conteúdo estrutural, mas como complemento a esses estudos. Não se usará o patrimônio como base para os estudos sistemáticos, ou curriculares, mas utilizar-se-á o patrimônio como objeto incluído no currículo. Tomados esses cuidados, a Educação Patrimonial como prática transversal, ou extracurricular, como propõe Saviani, poderá alcançar os resultados esperados. Contudo, e se ao invés de separá-la do currículo fosse feita a assimilação de seus ensinamentos nas disciplinas sistemáticas, ou seja, ao se estudar história, geografia, matemática e português, se estudasse também, mesmo que indiretamente, o patrimônio?

Optar pela inclusão curricular linear demandaria elaboração de políticas públicas e estruturalização sistemática. Poderia-se optar por duas vertentes neste caminho: a criação de conteúdo específico através de uma ou mais disciplinas patrimoniais ou: implantar os estudos patrimoniais nas disciplinas estudadas, o que estaria mais de acordo com o modelo dialético da Educação Patrimonial. Como fazer, no entanto, essa analogia? Como estudar sobre o patrimônio enquanto se estuda história, geografia, português, matemática, e outras?

Os bens culturais podem ser usados como exemplos práticos e teóricos dentro de qualquer disciplina. Copeland (1991, 1993) e Grunberg, Horta e Monteiro (1999) propõem alguns exemplos de como trabalhar o conteúdo patrimonial dentro de algumas disciplinas sistemáticas que foram aqui, adaptados e organizados da seguinte forma: Geografia: estudo do meio ambiente; descrição da paisagem; tipos de vegetação e solo; relevo; orientação solar. Informática: programas para desenhos; representação das atividades a partir da utilização do computador. Língua Portuguesa: redação; pontuação; acentuação. Matemática: coordenadas cartesianas; formas geométricas e frações; sistemas financeiros. História: linearidade temporal; populações antigas; diversidade cultural, estudos dos patrimônios. Artes: representação dos diversos meios artísticos, de diversas eras. Ciências: meio ambiente: fauna e flora; cadeia alimentar.

É necessário observar que nos exemplos acima o tema patrimonial não é usado de forma substitutiva ou específica, mas entra no conjunto das disciplinas de maneira contextual, a exemplificar o conteúdo estudado. As propostas também apontam para possibilidades de vi-

situações a locais de característica histórico patrimonial e, então, a partir da visita, utilizar o bem cultural com o enfoque desejado pelo professor. Há também a necessidade de que estes conceitos sejam abordados de maneira crítica, como já ressaltado, antes, durante e após a visita, para que o ciclo encerre-se na prática social final, na qual os alunos assimilam o conteúdo sistemático ao proposto pela Educação Patrimonial.

Estas práticas devem ser permeadas de precauções em sua aplicabilidade. Antes de abordar a temática do patrimônio diversos fatores precisam ser levados em consideração. O primeiro é considerar a capacitação dos professores no tocante ao conhecimento sistemático e de interpretação patrimonial. Faz-se necessário, em um primeiro momento, qualificar os professores na Educação Patrimonial para, então, a temática ser discutida em conselhos pedagógicos para definir sua melhor aplicabilidade. Uma vez sanadas estas necessidades, ao tomar o caminho prático, deve-se considerar o formato de aplicabilidade dos estudos patrimoniais (CARVALHO, 2014).

Independente da forma trabalhada, transversal ou não, deve haver sempre o cuidado de trabalhar no modelo Histórico-Crítico da Educação Patrimonial. O objetivo inicial deve ser fazer com que os educandos reconheçam o que é patrimônio na sua localização histórica, ou seja, sua rua, seu bairro, sua comunidade. Quem são seus heróis nestes espaços? Por que esse espaço é importante para eles? Como valorizar e zelar por esse patrimônio que, em verdade, é seu legado? Partindo desses pressupostos ampliar os estudos patrimoniais, sempre de maneira dialética, fazendo a crítica ao que se impõe como patrimônio, buscando reconhecer se estas concepções são de fato válidas no contexto histórico que engloba os alunos.

4 Considerações finais

Observou-se, através deste estudo, que a Educação Patrimonial pode estar inserida dentro do contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, podendo, então, ser chamada Educação Patrimonial Histórico-Crítica, conceito criado por Carvalho (2014). Para tal, no entanto, é preciso que ela seja abordada de forma dialética e transformadora. A essência dos estudos patrimoniais consiste na valorização dos bens culturais de um dado povo ou comunidade. Contudo, é preciso atentar-se para começar do local e, então, ampliar, e não o oposto, ou seja, afunilar uma concepção de valorização e submeter as pessoas a seu jugo. Por que se valorizaria mais os grandes monumentos, os feitos de grandes heróis da humanidade, em detrimento das manifestações culturais locais, das pessoas da comunidade e seus feitos também heróicos, dos lugares que, para o aluno, possuem valor material? Uma imposição nesses moldes contribui para um sentimento identitário artificial permeado pela inclemência da aculturação.

Este estudo partiu do princípio de que há a necessi-

dade latente de preservação dos legados culturais, materiais ou não, do patrimônio histórico cultural local, pois ele é parte da caracterização histórica de um dado povo, região, comunidade etc. O que se enfatiza, no entanto, é que essa valorização é muitas vezes imposta por classes ou religiões dominantes, ou mesmo pelo Estado, cuja valorização dos bens culturais é garantido na Constituição. Cabe a crítica, aqui, ao que é imposto, mais do que deve ou não ser imposto. É preciso, em primeira instância, levar os alunos a discutirem o que é valorativo e importante para eles, em seu local. Essa percepção crítico-valorativa é alicerçadora no processo de construção ou fortalecimento da identidade cultural do aluno, não uma identidade artificial imposta e alienada, mas baseada em seu contexto histórico, pautada na sua realidade material para, só então, avançar, sempre criticamente, em direção a locais históricos de maior amplitude. Colabora-se, assim, na construção do cidadão historicamente situado e crítico a qualquer imposição de valor.

Referências

CARVALHO, M.P. **Educação Patrimonial: uma experiência com alunos e professores no município de Vila Velha/ES.** 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CARVALHO, M.P.; OLIVEIRA, E.A.M. **Educação Patrimonial Crítica: explorando as potencialidades educativas da cidade de Vila Velha / ES.** Vitória: Editora do Ifes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2014.

COPELAND, T. **A teacher's guide to maths and the historic environment.** London: English Heritage, 1991.

_____. **A teacher's guide to geography and the historic environment.** London: English Heritage, 1993.

CHOAY, F. **O patrimônio em questão: antologia para um combate.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FIGUEIRA, G. K. **A educação patrimonial (cultural) e o desenvolvimento sustentável do turismo.** 2007. 64 f. Disponível em: <bdm.bce.unb.br/handle/10483/188>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FREIRE, P. **Política e educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GRUNBERG, E., MONTEIRO, A. Q., HORTA, M. L. P.

Guia básico da Educação Patrimonial. Rio de Janeiro: IPHAN, 1999.

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN, 2007.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos.** Rio de Janeiro: IPHAN, 2014.

MAGALHÃES, L. H., ZANON, E. R., BRANCO, P. M. C. **Educação Patrimonial: da teoria à prática.** Londrina: Unifil, 2009.

MUNIZ, R. M. F. **O direito à educação.** Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NASCIMENTO, J. A. M. (Org.). **Centros de Documentação e Arquivos: Acervos, Experiências e Formação.** São Leopoldo: Oikos, 2017.

ORWELL, G. **As I Please.** Manchester Evening. Manchester, p. 01-10. fev. 1947. Disponível em: <<http://www.telelib.com/words/authors/O/OrwellGeorge/essay/tribune/index.html>>. Acesso em: 26 maio 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11a ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCALCON, S. **À Procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

TRILLA, J. A educação não-formal. p. 15 – 55. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação Formal e Não-Formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 21/12/2017

Aprovado em: 27/02/2018

Publicado em: 12/06/2019