

REVISTA DE ARQUEOLOGIA

Volume 32 No. 2 2019

Edição Especial: Museu Nacional (Volume 1)

ARTIGO

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM ARQUEOLOGIA: A DINÂMICA DAS PRÁTICAS EVIDENCIANDO REDES DE CONHECIMENTO

Cilcair Andrade*

RESUMO

Partindo dos modelos de atuação dos pesquisadores no campo da Arqueologia Pública, identificados por Cornelius Holtorf e associados às premissas da Teoria de Educação e Trabalho Docente Conscientizador, cunhada por Paulo Freire, este artigo apresenta resultados do trabalho desenvolvido em sete projetos de Educação Patrimonial, entre 2009 e 2018, elaborados no âmbito do licenciamento ambiental. Foram consideradas informações relativas ao público envolvido, à contribuição das atividades para a construção do conhecimento, reconhecimento e apropriação do patrimônio, através da observação de quatro aspectos: categorias dos projetos, região geográfica onde o projeto foi realizado, transição entre público-alvo e público participante, e metodologia de realização.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Arqueologia Pública; Rede de Conhecimentos.

* Doutora em Arqueologia pelo Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGARq/MN/UFRJ). Arqueóloga e Educadora na Artefato Arqueologia & Patrimônio. E-mail: cilcair@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3195-8962>.

HERITAGE EDUCATION IN ARCHEOLOGY: THE DYNAMICS OF PRACTICES SHOWING KNOWLEDGE NETWORKS

ABSTRACT

Based on the models of action by researchers in the field of Public Archaeology identified by Cornellius Holtorf, associated with the premises of the Theory of Education and Teaching Conscientizator coined by Paulo Freire, this article presents results of the work developed in seven Heritage Education projects between 2009 and 2018, elaborated in the scope of environmental licensing. Information about the public involved, the contribution of the activities for the construction of knowledge, recognition and appropriation of the heritage, through the observation of four aspects: categories of projects, geographic region where the project was carried out, transition between target public and participating public and methodology of achievement.

Keywords: Heritage Education; Public Archaeology; Knowledge Network.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ARQUEOLOGÍA: LA DINÁMICA DE LAS PRÁCTICAS QUE MOSTRAN REDES DE CONOCIMIENTO

RESUMEN

A partir de los modelos de actuación de los investigadores en el campo de la Arqueología Pública identificados por Cornellius Holtorf, asociados a las premisas de la Teoría de Educación y Trabajo Docente Conscientizador acuñada por Paulo Freire, este artículo presenta resultados del trabajo desarrollado en siete proyectos de Educación Patrimonial, entre 2009 y 2018, elaborados en el marco del licenciamiento ambiental. Se consideraron informaciones relativas al público involucrado, a la contribución de las actividades para la construcción del conocimiento, reconocimiento y apropiación del patrimonio, a través de la observación de cuatro aspectos: categorías de los proyectos, región geográfica donde el proyecto fue realizado, transición entre público objetivo y público participante y metodología de realización.

Palabras clave: Educación Patrimonial; Arqueología Pública; Red de Conocimientos.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte dos resultados da pesquisa de doutorado através da qual são analisados sete projetos de Educação Patrimonial em Arqueologia, desenvolvidos em cumprimento à legislação que rege o licenciamento ambiental: Projeto de Educação Patrimonial e Arqueologia na Vila da Rainha (2009/2013); Arqueologia no Vale do Macacu (2013); Arqueologia no Entorno da Baía de Guanabara (2015); Projeto de Educação Patrimonial Arqueologia nas Ruas do Rio (2016); Projeto de Educação Patrimonial e Arqueologia O Rio Como Ele Era (2018); Projeto de Educação Patrimonial Arqueologia na Ilha do Governador (2018) e Projeto Integrado de Educação Patrimonial Arqueologia nas Ruas do Rio (2018).

Considerando as informações geradas a partir das práticas aplicadas durante as atividades de capacitação e formação para educadores nos mencionados projetos, as análises começaram com a identificação das Categorias da Educação Patrimonial em Arqueologia, baseadas nos estudos realizados por Little (2007), pesquisadora que identificou seis classes de atividades: excludente, distante, ingênua, beneficente, recíproca e geradora. Identificadas as categorias, os projetos foram divididos em três regiões geográficas: interior do estado do Rio de Janeiro, região metropolitana e capital, com o objetivo de observar a abordagem do público, entre público-alvo e público participante, relacionada à metodologia propositiva ou dialógica. Além dessas análises, o artigo apresenta a construção de redes de conhecimento estabelecidas pelas ações desenvolvidas nos projetos.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, ARQUEOLOGIA PÚBLICA E EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA

As análises dos projetos foram construídas partindo do conceito colocado por Florêncio *et al.* (2014) no qual a Educação Patrimonial constitui-se em processos educativos que destacam o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Esses autores afirmam ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento através do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural.

A participação das comunidades se mostra um acesso para a Arqueologia pesquisar e interpretar os fatos de maneira mais completa e apurada. A riqueza das narrativas aliadas à cultura material move os grupos no sentido de contextualizarem e trocarem experiências. Em diferentes escalas entre os segmentos sociais, ao se trabalhar com Educação Patrimonial em Arqueologia, percebe-se um amplo interesse com relação ao passado, assim como é representativa a confiança no conhecimento produzido a partir dos monumentos e lugares históricos.

Como definem Renfrew e Bahn (2005), a prática da Arqueologia Pública é o momento no qual o arqueólogo trabalha com os interesses sociais, apoiado pela legislação que protege o Patrimônio Arqueológico. Isso se dá, segundo os autores, através das exposições em museus, da apresentação do passado ao público em geral, pelo trabalho realizado junto às obras, cujo objetivo é reduzir os impactos sobre o Patrimônio Arqueológico e promover a conservação dos bens recuperados. Para Merriman (2004), a Arqueologia Pública é definida como uma área da Arqueologia voltada para o interesse comum, na qual atuam diversas vertentes teóricas e metodológicas. Nesse mesmo sentido, Carvalho e Funari (2009) afirmam que o que tange às discussões no universo da

Arqueologia Pública é a reflexão sobre como as pesquisas arqueológicas se relacionam com a sociedade.

A prática da Arqueologia sempre provocou encantamento, muito em função do perfil aventureiro criado pelas narrativas que lhe imprimem esse ar desbravador, em que estão personagens como o velho conhecido *Indiana Jones*, a poderosa *Lara Kroft* e a animação *Archaeology Time*, além dos mais diversos programas de televisão, jogos e vídeos compartilhados em diferentes meios, com histórias misteriosas que envolvem a prática da pesquisa arqueológica.

Em paralelo a esse encantamento, Renfrew e Bahn (2005) apontam três motivos que contribuíram para o crescimento da Arqueologia Pública nas últimas décadas do século XX e sua consequente aproximação com o público em geral. O primeiro motivo foi o aumento do número de obras a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, que culminou nos anos 1960 como um sério risco ao Patrimônio Arqueológico. O segundo motivo está relacionado com a velocidade da modernização, que, com suas mudanças rápidas, ameaça diversas tradições culturais. O terceiro foi o turismo cultural como um negócio lucrativo. Esses três fatores se combinam na celebração do passado nas sociedades contemporâneas e, como colocado pelos autores, sua importância reside na contribuição para os sentidos atuais de valor e identidade. No Brasil, pode-se citar como um dos motivos desse crescimento a produção de energia como uma grande responsável pelo crescimento da quantidade de pesquisas realizadas no país, com a construção de centrais hidrelétricas e redes de transmissão, além da abertura e duplicação de rodovias que trazem à tona uma enorme quantidade de material arqueológico e, com este, um passado a se interpretar.

Holtorf (2007) identificou três modelos para as atuações dos arqueólogos no campo da Arqueologia Pública: modelo da Educação, modelo da Relação Pública e modelo Democrático. No modelo da Educação, o autor aponta a conservação do argumento iluminista de se compreender a academia e a sociedade como duas esferas que existem isoladamente. Nesse modelo, o arqueólogo se vê como aquele que domina as verdades sobre a vida no passado, o que possibilita a reconstrução de um tempo através do estudo da cultura material, estabelecendo a Arqueologia como um instrumento revelador para a educação. Desse modo, transmitem-se informações sobre o comportamento das sociedades sem espaço para o diálogo entre pesquisadores e público (CARVALHO & FUNARI, 2009).

O modelo da Relação Pública é definido por Holtorf (2007) como modo de construir a boa imagem da Arqueologia para a sociedade e garantir seu aval para os investimentos financeiros em pesquisas sobre a cultura material. O autor afirma que a Arqueologia Pública considera a existência de várias necessidades sociais, como os investimentos para saúde, habitação e segurança, e compreende que tais questões podem se configurar como mais urgentes para a captação de verbas do que uma pesquisa arqueológica. Por isso, torna-se indispensável demonstrar para a sociedade o quanto os trabalhos arqueológicos e as memórias produzidas a partir deles são relevantes e, assim, podem ser financiados com verbas públicas ou apoiados de outras maneiras (CARVALHO & FUNARI, 2009).

Em uma linha argumentativa muito semelhante ao educador brasileiro Paulo Freire, Holtorf (2007) advoga que no modelo Democrático da prática da Arqueologia Pública todas as pessoas são detentoras de conhecimentos válidos, com saberes que podem variar de acordo com a trajetória de vida de cada um dos indivíduos, mas que possuem igual importância, argumento amplamente difundido por Freire (1981; 1996; 1997; 2015) principalmente através da *Teoria de Educação e Trabalho Docente Conscientizador*.

Distinguem-se na teoria de Freire três momentos abertos à aprendizagem. O primeiro é aquele em que o educador se informa a respeito dos saberes do educando, com o principal objetivo de trazer esses conhecimentos para a sala de aula e não apenas para

avançar no ensino dos conteúdos estabelecidos. O segundo momento é o da exploração das questões relativas aos temas em discussão, o que permite ao aluno construir caminhos para a visão crítica da realidade. O terceiro momento é a etapa de problematização: o conteúdo a ser trabalhado apresenta-se detalhado ao ponto de influenciar ações para tomadas de decisões. Para Freire (1996), esse procedimento serve ao objetivo final do ensino, que é a conscientização do educando (FERRARI, 2008).

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, escrevendo sobre o ato de ensinar, Freire (1996) acentua que se o formador é o sujeito e que o formado é o objeto, essa relação seria como a de um paciente que recebe os *conhecimentos-conteúdos* acumulados pelo sujeito e que são transferidos ao objeto. O autor defende que desde o início é preciso explicitar que a relação entre ensino e aprendizagem é mútua: quem educa constrói conhecimento ao educar e quem é educado também educa durante seu processo de construção do conhecimento. Não se trata de sujeito e objeto: ambos precisam ser sujeitos nestes processos. É nesse sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, e não há educador sem educando, apesar das condições que colocam, eles não se reduzem a objeto um do outro. Em sua prática docente, o educador não pode negar-se ao dever de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Ensinar demanda aprender criticamente, pensar e não apenas produzir conteúdos em pessoas (FREIRE, 1996).

O aprendizado do educador ao ensinar, como argumenta Freire (1997), não se dá somente através das correções que o aprendiz lhe faça em relação aos erros percebidos. Verifica-se na medida em que, humilde e aberto, o educador se coloca disponível a repensar, rever-se em suas posições, procurar se envolver com a curiosidade dos alunos e com os diferentes caminhos que ela o faz percorrer. Freire (1997: 19) afirma que

[...] alguns desses caminhos e veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que antes não foram percebidas pelo ensinante. [...] O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

Essa linha argumentativa diz que ensinar exige respeito aos saberes do educando. Afirma que o educador tem o dever de respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária e discutir com os alunos a razão dos saberes em relação ao ensino do conteúdo. Ainda, complementa, questionando *por que não apoiar a construção do conhecimento nestas práticas?* (FREIRE, 1996; 1997).

Entre tantos desafios colocados no exercício de ensinar, Freire (1996) aponta que, além de respeito aos saberes do educando, o ato exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, estética, ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Para a construção de processos que levam ao reconhecimento e à assunção da identidade cultural, Freire (1996) mostra que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e de todos com o educador compartilham a experiência de se assumir. Trata-se de se assumir como ser social e histórico, pensante, transformador e criador, com propriedade para reconhecer que a assunção de si não significa a exclusão do outro. Os processos de reconhecimento e assunção são incompatíveis com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário.

A prática do educador deve promover o educando da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição (FREIRE, 1996). Para Freire (1996), conhecer não é, de fato,

adivinhar, mas pode ter a ver com intuir, e, o mais importante, é não se satisfazer apenas com as intuições, mas submetê-las à análise rigorosa da curiosidade epistemológica. Ensinar abrange os contextos concreto e teórico definidos por Freire: o primeiro é a situação, o lugar, o domínio onde se situa um determinado problema a ser analisado, o segundo é a reflexão que se faz em relação ao primeiro e entre ambos se estabelece a relação mútua de influência (GADOTTI, 1996).

Ao escrever suas considerações sobre o ato de estudar, Freire (1981: 8) afirma que “estudar é realmente um trabalho muito difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”. Sobre essa postura crítica indispensável, o autor observa determinadas premissas que incluem admitir o papel de sujeito desse ato, posicionar-se em uma relação dialógica com o objeto, colocar-se em uma posição humilde e, principalmente, observar que estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.

Santiago (2006), ao falar sobre conhecimento e prática pedagógica em Paulo Freire, aponta que a concepção de educação problematizadora foi sendo desenhada a partir das preocupações com a condição do sujeito e do sujeito aprendente, da consideração à situação de vida e existência desses e da importância atribuída aos processos participativos na construção do conhecimento. Para a autora, na base da concepção está o tripé sujeito-existência-conhecimento: a relação do sujeito com seu contexto, mediada pelo conhecimento e este pelo resultado da mediação. Santiago ainda afirma que os estudos de Freire rejeitam o ato de doação, de transferência e de recepção passiva para afirmar o conhecimento como atitude de sujeitos, como ato de produção de sujeitos, como produção social libertadora. A autora (2006: 82) coloca que, para Freire, na relação entre educador e educando, mediada pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não do discurso do educador em torno deste.

Freire (1979: 28) afirma que conhecimento não é um ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe passivamente os conteúdos que outro lhe oferece ou lhe impõe. O conhecimento exige uma posição curiosa do sujeito frente àquilo que lhe é apresentado. Requer sua ação transformadora sobre a realidade e exige busca constante, invenção e reinvenção. O autor conclui assegurando que conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos, e é somente enquanto sujeito que o homem pode realmente construir conhecimentos.

As análises de Freire (1981) sobre frases comuns nos livros de alfabetização – ‘*Eva viu a uva*’ ou ‘*a asa é da ave*’ – conduziram ao pensamento crítico sobre o fato de apresentar peças de acervos arqueológicos, como fragmentos de cerâmica ou de louças, e considerar que breves comentários sobre a cultura que o produziu representariam a construção do conhecimento durante ações de Educação Patrimonial. Versando sobre a alfabetização de adultos, Freire (1981) questiona que significado pode ter para os educandos, no caso, homens e mulheres que passam um dia duro de trabalho ou, ainda, sem trabalho, os textos que devem memorizar: *Eva viu a uva*, *a asa é da ave* ou *Ada deu o dedo ao urubu*, envolvidas por ilustrações que mostram realidades bem distintas daquelas vividas em seus cotidianos.

O contraponto é então afastar-se dessa concepção mecanicista que tem por objetivo maior fazer uma transmissão, na qual a palavra do educador não é apropriada pelo educando e sim depositada sem o desenvolvimento do pensamento crítico. Da mesma forma que não basta saber ler que ‘*Eva viu a uva*’, sendo fundamental compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho, não é suficiente dizer que o ‘índio fez a cerâmica’. É a percepção do nativo em seu contexto e da relação que o tema possui com as sociedades

que vai contribuir para a construção do conhecimento, sendo imprescindível, também, discutir com o educando as várias premissas que regem o fazer da cerâmica, sua utilização entre aqueles que a produziam, utilizavam, descartavam e, além de outros assuntos, o potencial desse artefato em construir informações para os pesquisadores que o analisam (ANDRADE, 2019).

Foi com apoio no encontro de abordagens entre o conceito de Educação Patrimonial estabelecido por Florêncio *et al.* (2014), o modelo Democrático da Arqueologia Pública (HOLTORF, 2007) e a Educação Conscientizadora (FREIRE, 2013) que esta pesquisa se estruturou para analisar os projetos.

ANÁLISES DO PROJETOS

As análises dos sete projetos estão pautadas na relação de reciprocidade entre educador e educando, defendida por Freire (1981), e entre pesquisador e público, apontada no modelo democrático de Holtorf (2007), direcionada à valorização dos saberes e construção dialógica do conhecimento, defendidos por Florêncio *et al.* (2014), bem como as observações de Little e Shackel (2007), nas quais ações de Educação Patrimonial em Arqueologia devem ter como objetivo colaborar com a produção de conhecimentos sobre tempos pretéritos de forma a envolver os cidadãos, a convidá-los a participar da tomada de decisões sobre preservação e desenvolvimento e, ainda, para que possam apreciar o mérito dos antecessores dos diversos grupos sociais que convivem atualmente. Para esses autores, o conhecimento dá poder às comunidades locais para avaliarem conscientemente os caminhos do patrimônio e as diferentes formas utilizá-lo.

Little (2007) criou seis Categorias de Educação Patrimonial em Arqueologia: *excludente*, *distante*, *ingênua*, *beneficente recíproca* e *geradora*. Entende-se por *excludente* a categoria na qual as ações são desenvolvidas sem a integração entre as diferenças culturais presentes no mesmo espaço, sem engajamento social e com resultados temporários. Na categoria *distante*, as ações de Educação Patrimonial são colocadas de modo hierárquico, resultando no destacamento social de determinados grupos sobre outros. A categoria *ingênua* é observada em ações de Educação Patrimonial como um recurso para o comprometimento dos segmentos sociais com o patrimônio que lhes será apresentado. *Beneficente* é a categoria em que a comunidade com a qual se trabalha é vista a partir da necessidade de conhecer seu passado e, assim, preservá-lo. Está muito próxima do que Holtorf (2007) chama de Modelo da Educação na atuação dos arqueólogos dentro do campo da Arqueologia Pública. A categoria de Educação Patrimonial do tipo *recíproca* tende a criar o empoderamento das sociedades através do diálogo para reconhecimento de seu patrimônio, discretamente mencionando seu processo de construção, atuando como uma fase de transição para o tipo de Educação Patrimonial *geradora*, perspectiva na qual suas ações promovem a ampliação das redes de conhecimento, criando oportunidades de integração entre os diferentes segmentos da sociedade para avaliarem o reconhecimento, a apropriação e a permanência do Patrimônio Cultural.

A Educação Patrimonial do tipo *geradora* está em fina sintonia com a *Teoria de Educação e Trabalho Docente Conscientizador* (FREIRE, 1980) e, sob este olhar, observou-se que os projetos analisados partiram da categoria *beneficente*, passaram pelo estágio de reciprocidade e, com o desenvolvimentos dos três últimos projetos em 2018, começaram a alcançar as perspectivas de atividades geradoras.

Em 2009, ainda em cumprimento à ultrapassada ideia de conhecer para preservar, o projeto Educação Patrimonial e Arqueologia na Vila da Rainha apresentou resultados das pesquisas arqueológicas aos educadores. Sob a perspectiva *beneficente*, entregou um produto pronto, com o objetivo de que todos passassem a se preocupar com a divulgação e a preservação do Patrimônio Arqueológico. Ainda que conceitos como memória e

identidade tenham sido abordados e que um público maior do que o pretendido tenha sido alcançado pelas atividades, as estratégias de condução das ações foram carregadas de indicações sobre a existência de um patrimônio constituído, pronto para ser reconhecido e apropriado.

Em 2013, a oportunidade de retornar às cidades que receberam o projeto e de dar continuidade às ações iniciadas em 2009 representaram uma nova chance de aprendizado da equipe com as experiências dos educadores, permitindo avaliar o alcance do primeiro projeto a partir dos professores que participaram das duas etapas. Professores de História e Geografia do segundo segmento do Ensino Fundamental relataram a realização de atividades com metodologia muito semelhante a que foi conduzida pela equipe de Educação Patrimonial, ou seja, apresentando os resultados da pesquisa arqueológica aos alunos. Contudo uma visita feita ao sítio arqueológico na segunda edição do projeto mostrou-se uma atividade para aproximação e reconhecimento do Patrimônio Arqueológico. O contato direto entre o educador e o patrimônio, materializado pela visibilidade das estruturas arqueológicas, foi uma importante estratégia para estimular o início ou dar continuidade ao uso dos conhecimentos produzidos pela arqueologia e descritos pelas ações de Educação Patrimonial em sala de aula.

Na realização do Projeto de Educação Patrimonial e Arqueologia no Vale do Macacu, também em 2013, verificou-se ainda uma forte tendência beneficente no início das atividades. Nas primeiras aulas da capacitação, o discurso permaneceu ligado às questões de divulgação do Patrimônio Arqueológico e sua existência como garantia de proteção aos bens culturais provenientes das escavações realizadas no Vale do Macacu. Porém, com a relação estabelecida entre a equipe de Educação Patrimonial e os educadores, principalmente pela experiência da prática pedagógica desse público, notou-se o início de um processo de reciprocidade: era o compartilhamento e a valorização igualitária dos saberes que se construíam durante as ações. O surgimento de questões voltadas principalmente à propriedade e à localização das instituições de guarda do material arqueológico derivado das cidades indicou as primeiras possibilidades de reconhecimento e apropriação do patrimônio que, através das práticas pedagógicas desses professores, poderiam alcançar também os alunos.

As atividades realizadas pelo Projeto de Educação Patrimonial e Arqueologia no Entorno da Baía de Guanabara, em 2015, mantiveram o objetivo de divulgar os resultados das pesquisas arqueológicas, bem como dar suporte ao ensino da Arqueologia em sala de aula. Também iniciadas sob a perspectiva beneficente, as ações deste projeto abriram, mais uma vez, um discreto espaço para interlocução entre a equipe de Educação Patrimonial e os educadores, tendo em vista o aprendizado constituído durante os projetos anteriores. Para esta capacitação, foram convidados pesquisadores que realizam atividades com estudantes do Ensino Fundamental com vistas a aproximar suas experiências com as vivências dos educadores, contribuindo com o compartilhamento de ideias para se trabalhar o Patrimônio Arqueológico em sala de aula. Esta ação foi percebida como uma estratégia geradora, quando foi reafirmado que compartilhar experiências e vivências enriquece as práticas.

O projeto Arqueologia nas Ruas do Rio, realizado em 2016, desafiou a equipe de Educação Patrimonial a conceber ações voltadas ao público de um grande centro: a capital do Rio de Janeiro. O desenvolvimento de projetos em diferentes regiões geográficas indicou que a metodologia de desenvolvimento das atividades, desde a mobilização das instituições para autorização e logística, até a criação e realização das ações são específicas para cada local. Entre 2009 e 2015, os projetos foram realizados em áreas do interior do estado e nas regiões metropolitanas, que, mesmo com algumas diferenças, trazem muitos comportamentos em comum. A prática de projetos de

Educação Patrimonial em áreas fora da capital do Rio de Janeiro ainda é muito discreta, contribuindo para a tendência do reconhecimento de espaços ocupados pelo Patrimônio Cultural dos grandes centros, como museus e pontos turísticos, e o quase desconhecimento do patrimônio local.

Uma das atividades que permitiu essa constatação foi realizada durante o Projeto de Educação Patrimonial e Arqueologia no Entorno da Baía de Guanabara, destinada aos estudantes. Foram projetadas imagens correspondentes ao Patrimônio Cultural, tanto da capital quanto do município onde a atividade estivesse sendo realizada. Em Guapimirim, por exemplo, foram exibidas imagens do Museu Nacional e do Cristo Redentor, no Rio de Janeiro, reconhecidas por todos os estudantes, e do Museu Imperial, em Petrópolis (RJ), reconhecida por uma pequena parcela. Após essas imagens, projetou-se a do Museu Von Martius, que não foi reconhecido por nenhum estudante, mesmo estando localizado na própria cidade, tendo sido incorporado ao patrimônio da União desde 1939 e sendo a sede do Parque Nacional da Serra dos Órgãos no município. Sem fazer juízo de valor, essa observação influenciou na identificação de duas metodologias distintas quanto à região geográfica: a propositiva, quando os projetos foram realizados em regiões mais distantes da capital, e a dialógica, quando os projetos foram criados para o público da cidade do Rio de Janeiro.

A metodologia propositiva consistiu na abordagem das cidades com a apresentação de um projeto engessado, pois as tratativas entre os gestores públicos da educação e a equipe de Educação Patrimonial diziam respeito ao cronograma e à logística de realização das atividades, sem debates ou questionamentos sobre as ações em si. Este perfil está relacionado, principalmente, ao desconhecimento por parte dos gestores públicos da prática de projetos nesse campo do conhecimento. A metodologia dialógica prevê a participação do público desde a concepção dos projetos, elaborados e desenvolvidos em parceria com todos os envolvidos.

Ainda que muitos projetos de Educação Patrimonial venham sendo desenvolvidos de forma dialógica nas últimas décadas, essa metodologia foi reforçada com a Instrução da Normativa do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) nº 01/2015, quando diferentes segmentos sociais foram chamados a participar de projetos de Educação Patrimonial desde a sua elaboração. Destacou-se então a dedicação maior das equipes em construir parcerias com as secretarias de educação e cultura, por exemplo, e em estabelecer diálogos sistemáticos com os públicos envolvidos pelos projetos. Observou-se ainda que o tipo de público também passou por um novo entendimento: deixou de ser alvo de projetos propositivos e passou a ser participante com a realização das ações dialógicas (ANDRADE, 2019).

No contexto desta pesquisa, observou-se que foi a partir do projeto Arqueologia nas Ruas do Rio, de 2016, que as atividades voltadas aos educadores receberam uma nova abordagem, deixando de ser *Capacitações para o Ensino da Arqueologia* e passando a ser *Encontros com Educadores*, em que a estratégia foi o compartilhamento de ideias e vivências para a realização das ações. A mudança abandonou de vez a categoria beneficente e iniciou a relação de reciprocidade entre a equipe de Educação Patrimonial, a equipe de pesquisa arqueológica e os educadores.

O formato da principal atividade do programa de 2016 exigiu maior entrosamento entre a equipe de Educação Patrimonial e os gestores da educação municipal. No entanto foi a partir do projeto O Rio Como Ele Era, realizado em 2018, que a parceria foi consolidada. Reuniões para discutir ajustes necessários à realização do projeto e discussões sobre a elaboração de material didático, bem como a respeito dos temas abordados nos encontros, aconteceram diversas vezes ao longo do ano e serviram para criar interlocutores diretamente envolvidos na realização de projetos extracurriculares

para alunos das escolas municipais, constituindo-se em metodologia dialógica. No mesmo ano, as atividades do projeto Arqueologia na Ilha do Governador confirmaram suas características geradoras, resultando em vários desdobramentos, como a participação da equipe de Educação Patrimonial em diferentes ações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e principalmente nas escolas, em atividades voltadas para os alunos.

Elaborar e executar as ações de Educação Patrimonial em Arqueologia são tarefas complexas: projetos que conferem um produto a um cliente – conhecimentos produzidos por pesquisas arqueológicas entregues ao público-alvo de forma pontual ainda precisam ser suplantados. Entretanto quando uma equipe devidamente habilitada para elaborar e realizar tais ações dispõe-se a construir – e não a reproduzir – conhecimento, seu público deixa de ser alvo e passa a ser participante.

A síntese das análises dos sete projetos baseada nas Categorias de Projetos de Educação Patrimonial em Arqueologia criadas por Little (2007) estão colocadas na tabela a seguir.

Tabela 1 - Síntese das análises dos projetos baseada nas Categorias de Projetos de Educação Patrimonial em Arqueologia (Little, 2007).

Projetos	Categoria	Região	Público	Metodologia
Vila da Rainha (2009/2013)	Beneficente/Recíproca	Interior	Alvo	Propositiva
Vale do Macacu (2013)	Beneficente/Recíproca	Metropolitana	Alvo	Propositiva
Baía de Guanabara (2015)	Beneficente/Recíproca	Metropolitana	Alvo	Propositiva
Arqueologia nas Ruas do Rio (2016)	Recíproca	Capital	Participante	Propositiva/ Dialógica
O Rio Como Ele Era (2018)	Geradora	Capital	Participante	Dialógica
Arqueologia na Ilha do Governador (2018)	Geradora	Capital	Participante	Dialógica
Arqueologia nas Ruas do Rio (2018)	Geradora	Capital	Participante	Dialógica

Essas análises permitiram observar que os projetos percorreram o caminho assinalado por Chahin (2019), tendo sido iniciados por meio de propostas estruturadas pelo objetivo de habilitar professores como propagadores de certificações patrimoniais, porém, alcançando outros rumos ao identificar que o trabalho com esses profissionais é mais eficaz quando constrói um processo de reflexão, coletiva e individual, com espaços para as discussões acerca dos significados do Patrimônio Cultural.

CONSTRUÇÃO DE REDES DE CONHECIMENTO

A construção do conhecimento, apoiada na metodologia de respeito aos valores trazidos pelo educando, proposta por Freire (1996; 1997), aproxima as comunidades do Patrimônio Arqueológico e desperta seu interesse pelo conhecimento, construindo, a partir da conscientização, os valores voltados para a memória e identidade necessários para avaliar questões relativas ao reconhecimento, apropriação e preservação dos patrimônios.

A Arqueologia é uma ciência multi e interdisciplinar, habilitada a promover diversas abordagens no âmbito da Educação Conscientizadora. É multidisciplinar porque seu conteúdo pode dialogar com a todas as disciplinas da matriz curricular escolar e é interdisciplinar porque funciona muito bem como instrumento de integração entre os conteúdos escolares, agregando novas possibilidades em suas pesquisas, assim como para os processos de ensino e aprendizagem. O pesquisador tem nos resultados de seus estudos importantes ferramentas para a construção de conhecimento, considerando que o Patrimônio Cultural é concebido e apropriado por diferentes segmentos sociais que o reconhecem de maneiras distintas.

Educadores são capazes de conectar diferentes vivências em suas práticas pedagógicas: as tradições familiares ou a ausência dessas, a religiosidade, a cultura em geral, ou seja, uma gama de conhecimentos trazidos pelos alunos que devem ser integrados aos conteúdos apresentados, para que esse conjunto de saberes tenha significado durante a vida. Nesse sentido, muito se tem discutido sobre o futuro da educação e sobre como lidar com tantas informações emergindo através da evolução tecnológica, por exemplo. Ninguém sabe tudo de tudo, a capacidade cognitiva, mesmo em níveis mais elevados que a média, não dá conta de apreender tantos dados. Do total de informações produzidas e conhecidas ao longo de um dia, grande parte se perde até a manhã seguinte, não por sua relevância ou pela ansiedade em relação ao novo, mas principalmente em função da habilidade de aplicar tais informações ao cotidiano. Informações passadas, que tendem a ficar perdidas em um arquivo fechado, ultrapassado. Esse cenário pode formar intelectuais de saber efêmero, da última e desconectada informação, indivíduos nutridos por dados que não serão transformados em conhecimento.

Possibilidades de se lidar com tais situações podem ser vislumbradas a partir do estudo realizado pelo *National Research Council* (2012), intitulado *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Nessa pesquisa, o aprendizado esperado em ambientes de educação formal está relacionado à capacidade de aplicar o que se aprendeu em situações novas, o que os estudiosos chamaram de “transferência de conhecimento” (PELLEGRINO & HILTON, 2012).

Para os autores – nitidamente em harmonia com os estudos de Paulo Freire ao longo do século XX – não basta ao aluno aprender conceitos ou fórmulas, é imprescindível conseguir aplicar o que aprendeu em seu cotidiano. A construção dessa habilidade de transferência de conhecimento, que pode ser nas vivências diárias ou compartilhando conhecimentos com outras pessoas, é considerada pela pesquisa como o grande passo para se desenvolver as chamadas competências para o século XXI.

Partindo disso, a pesquisa do *National Research Council* (2012) identificou os três principais campos de competências: cognitivo, intrapessoal e interpessoal. Como forma de organizar as habilidades relativas a cada um desses campos, o comitê definiu que o domínio *cognitivo* inclui três conjuntos de competências: estratégias de aprendizagem, conhecimento e criatividade. Neles estão incluídas habilidades como pensamento crítico, raciocínio, argumentação e inovação (GOMES, 2012).

O domínio *intrapessoal* inclui outros três conjuntos de competências: intelectualidade, ética e conhecimento ou percepção da realidade, bem como a produção de autoavaliações construtivas. Esses conjuntos incluem competências como flexibilidade, iniciativa, valorização da diversidade e metacognição. O domínio *interpessoal* inclui dois conjuntos de competências: o trabalho em equipe aliado à colaboração e a liderança. Esses conjuntos incluem competências como comunicação, colaboração, responsabilidade e resolução de conflitos. Importa ressaltar que esses três

principais campos não se encerram em si mesmos e não existem isoladamente: estão conectados por intercessões entre os domínios (GOMES, 2012).

A partir da compreensão desses grandes campos de competências e suas intercessões, fica mais evidente que estabelecer relações entre os diferentes atores relacionados à realização de projetos de Educação Patrimonial constitui em ampliar o conhecimento construído em torno do Patrimônio Cultural que precisa estar cercado de noções ligadas à sua existência, como aquelas voltadas à sua construção, às discussões sobre sua permanência, proteção, valorização e divulgação, atributos legais em torno de sua preservação. Certo é que o século XXI reforçou termos bem mais adequados para a relação dos segmentos sociais com o patrimônio: reconhecimento, construção, diálogo, apropriação e sensibilidade, termos entendidos não somente em conjunto, mas em rede, aptos a serem aplicados em harmonia com os domínios de competências identificados como fundamentais aos novos tempos.

A percepção das redes de conhecimento veio a partir da análise do público dos projetos de Educação Patrimonial, envolvendo educadores, estudantes, gestores, comunidades locais, comunidades sensíveis, trabalhadores, mídias, empreendedores, órgãos de proteção e fiscalização, além das equipes que desenvolvem as atividades. Todos estão interligados, ainda que as ações aconteçam em ambientes e com metodologias diferenciadas dirigidas a cada grupo.

A Arqueologia faz parte das redes na construção de conhecimentos: Little (2007) associa a Arqueologia ao engajamento de cidadãos e comunidades e Colwell-Chanthaphonh (2007) atribui essa perspectiva aos apontamentos dos comportamentalistas desde a década de 1970. Para Schiffer (1995), a Arqueologia busca descrever e explicar as várias faces da relação entre o comportamento humano e a cultura material ao longo do tempo e espaço. Esta é uma das afirmações que dá sustento aos projetos de Educação Patrimonial em Arqueologia e infere na aproximação entre os indivíduos e a materialidade de seu passado.

Nesse sentido, observa-se que os resultados mais relevantes são alcançados por meio de projetos integrados que entendem a relação de equidade em meio aos saberes. Entre as categorias de projetos de Educação Patrimonial recíproca e geradora, identifica-se a rede estabelecida entre os participantes quando há referências sobre percepção do legado da desigualdade, bem como dos valores de parceria e da democracia para a integração de múltiplas competências.

A relação entre os diferentes públicos envolvidos em projetos de Educação Patrimonial podia ser vista, até bem pouco tempo, de maneira simplista, ainda em uma perspectiva que partia do sujeito que se percebe único conhecedor daquilo que será transmitido a outros sujeitos, sem que houvesse o processo de troca, de compartilhamento. Esse processo trata o Patrimônio Cultural instituído, registrado. Nesses casos, o patrimônio é estático, apenas apresentado, retratado à comunidade como um bem a ser preservado e valorizado. Não se dialoga sobre as tomadas de decisões, e o conhecimento dificilmente circula entre a sociedade, permanecendo sem recursos para ser apropriado.

Contudo esse modelo impositivo não se enquadra diante das dinâmicas sociais que constroem, reconstroem, apropriam-se ou desapropriam-se de espaços, objetos, hábitos e costumes. Estudar o comportamento de sociedades passadas por meio da cultura material é fundamento da Arqueologia, criar meios para que as sociedades atuais construam memórias e identidades através dos resultados desses estudos é uma das prerrogativas da Educação Patrimonial. A interação entre a Arqueologia e a Educação é legitimada pela essencialidade dessa relação, para a construção do conhecimento sobre o Patrimônio Arqueológico de forma dialógica.

Assim, a Educação Patrimonial em Arqueologia, além de integrar resultados de levantamentos históricos, levantamentos do Patrimônio Cultural e pesquisas arqueológicas, deve priorizar a integração de diferentes públicos para a tomada de decisões sobre suas ações. Elaborar e realizar atividades que contemplem desde gestores e trabalhadores da obra, gestores de órgãos públicos, comunidade escolar e comunidade impactada pelos empreendimentos reafirma a relevância da Educação Patrimonial no cenário da educação nacional.

A reunião de diferentes segmentos sociais culmina com a evidenciação de redes de conhecimento construídas a partir das relações estabelecidas, inerentes aos projetos de Educação Patrimonial produzidos com o objetivo promover maior interação entre o Patrimônio Cultural e a sociedade. O estabelecimento das redes foi percebido por associações entre estudos, vivências, trabalhos, práticas pedagógicas e políticas. Os espaços e os sujeitos nessas redes são muitos: segmentos da educação, educadores, detentores, locais de prática, empreendedores, sites, vídeos, pesquisadores e diversos outros. Os espaços são ocupados por sujeitos com funções e objetivos diferentes que, de alguma forma, relacionam-se com o Patrimônio Cultural.

Nesse contexto, o conhecimento é construído não apenas nas relações de troca entre espaços e/ou sujeitos, objetos e/ou sujeitos, práticas e/ou sujeitos, mas principalmente por meio dos saberes que se cruzam pelo compartilhamento. A Educação Patrimonial não trabalha isoladamente um único segmento social. Realizar ações nesse campo requer atenção ao trânsito entre espaços, objetos, práticas e sujeitos no qual se dá a formação, a construção e a apropriação do conhecimento. Quanto maior for a rede de compartilhamento, maior será o alcance do conhecimento construído. E mais, a partir dele, novas possibilidades se instituem, influenciando a participação organizada e consciente das comunidades para ações relacionadas ao Patrimônio Cultural (ANDRADE, 2019).

Por se tratar de atividade que exige pesquisa, imersão em teorias e métodos que possuem conceitos e termos que parecem distantes do universo da Arqueologia, a Educação Patrimonial determina dedicação de profissionais especializados. O arqueólogo, na condição de pesquisador, é um profissional que atua na produção do conhecimento e, quase sempre, não tem a formação de um educador. Os resultados da pesquisa arqueológica são descritos em relatórios densos, carregados de termos técnicos específicos que, na grande maioria das vezes, são adequados às publicações acadêmicas para circular de forma restrita entre os pesquisadores e seus pares. Estudar esse material e adaptá-lo de forma a dialogar com educadores, estudantes e comunidades é tarefa para profissionais especializados. Neste ponto é fundamental apoiar-se no papel multi e interdisciplinar da Arqueologia que, interagindo com as demais disciplinas, amplia o espectro de possibilidades nas práticas pedagógicas.

O potencial da pesquisa arqueológica para a construção de conhecimento, desenvolvido por meio de ações dialógicas de Educação Patrimonial e trabalhado em sintonia com as premissas da Educação Conscientizadora proposta por Paulo Freire, reforça, amplia e multiplica o reconhecimento do Patrimônio Cultural entre os cidadãos. A antiga máxima “conhecer para preservar” não é mais suficiente para atender às demandas das sociedades atuais em relação ao Patrimônio Cultural. Apresentar edificações, ruínas, artefatos, sítios de valor histórico ou arqueológico, por exemplo, não bastam. A construção e o reconhecimento do patrimônio acontecem por meio do diálogo entre os sujeitos e suas visões, mesmo que diferentes, sobre o patrimônio e o bem a ser patrimonializado. Instruir e transmitir, ainda que sejam ações relevantes, atingem seus objetivos se estiverem apoiadas na interlocução, visto que educar precede uma construção (ANDRADE, 2019).

CONSIDERAÇÕES

A prática da Educação Patrimonial em Arqueologia nos sete projetos citados neste artigo possibilitou uma série de percepções importantes para o desenvolvimento das ações. A legislação, regulamentação e colocação das diretrizes, após a publicação da Instrução Normativa do IPHAN nº 01/2015 e da Portaria IPHAN nº 137/2016, deram impulso à qualidade dos programas de Educação Patrimonial, contudo a tutela jurídica por si não garante os resultados desejados.

Programas de Educação Patrimonial no âmbito da Arqueologia têm períodos preestabelecidos para execução e não preveem avaliações a médio e longo prazos. As avaliações feitas sobre os projetos, na grande maioria das vezes, são quantitativas, pouco qualitativas e quase sempre refletem desempenho, levando em consideração dados como número de participantes, relevância dos temas para os educadores, estudantes e cidadãos, bem como a atuação das equipes que realizam os programas. Os resultados na construção do conhecimento, da memória, da identidade e do Patrimônio Cultural são percebidos ao longo do tempo, diante do conhecimento da história de suas localidades e da percepção do indivíduo como ator social capacitado para as discussões que envolvem o patrimônio.

Entre 2009 e 2018, foram percebidas diversas mudanças que contribuíram para as melhorias que devem ser empreendidas na busca pela qualidade dos Projetos de Educação Patrimonial em Arqueologia. Nesse caso, a mudança está presente no sentido de enriquecimento. Para o primeiro programa, foram elaboradas atividades publicadas em um Guia Temático e entregues aos professores. Naquele momento, o objetivo era mostrar ao educador as possibilidades de aplicar a Arqueologia em sala de aula. Contudo a experiência adquirida através da realização dos projetos mostrou que, embora os professores tenham aprovado essa proposta, o processo de criação junto ao público participante leva à formulação de atividades bem direcionadas, elaboradas para construção do conhecimento de forma crítica.

A questão de trabalhar tendo o professor como sujeito no processo que envolve a Educação Patrimonial em Arqueologia também requer olhar as sutilezas nas mensagens passadas nas expressões. A criação do material didático reuniu profissionais de diferentes áreas com o objetivo de entregar um produto de boa qualidade para os educadores. Tendo em vista tratar-se de um segmento tão exposto pelas dificuldades encontradas no desempenho de suas funções, como os problemas emocionais causados pela difícil relação entre professor e aluno nos tempos atuais, motivos que desestimulam sua atuação, a proposta foi criar um material que chamasse a atenção do educador principalmente pelo conteúdo, mas que também tivesse um apelo estético. Ao receberem os produtos, imediatamente os professores teceram comentários sobre as imagens, a diagramação, o peso do papel e o teor dos produtos. A sutileza nas mensagens não faladas estava no toque ao verificar o material impresso e nos olhares trocados entre os profissionais que expressavam surpresa com os produtos.

Ter trabalhado em todos os programas apresentados me permitiu a interação pesquisador/pesquisado, fundamental para observação e para o desenvolvimento da prática do saber ouvir e aprender com os segmentos sociais envolvidos neste estudo, mais ainda, para a reflexão sobre todas as etapas das atividades que compreendem o dia a dia da Educação Patrimonial em Arqueologia. Ouvir relatos de que o trabalho foi excelente nem sempre significa ter sucesso e alcançar os objetivos propostos. Em alguns casos, observei que o distanciamento do público em relação aos temas não lhe permitia avaliar as atividades de forma coerente e crítica. Era apenas o encantamento diante do novo.

A continuidade nas ações através dos projetos Educação Patrimonial e Arqueologia na Vila da Rainha (2009 e 2013) bem como Arqueologia nas Ruas do Rio (2015), O Rio Como Ele Era (2018), Arqueologia na Ilha do Governador (2018) e Arqueologia nas Ruas

do Rio (2018) foi bastante significativa tanto para os educadores quanto para a realização desta pesquisa. Foram oportunidades de avaliar como podemos ir além das propostas básicas dos projetos e participar das atividades criadas pelos educadores em seu ambiente de trabalho. Conforme assinala Silva (2016), o reconhecimento da multiplicidade de atores, culturas e identidades culturais oferecem subsídios para a elaboração de programas democráticos e dinamizam processos e metodologias de intervenção pautadas pela justiça social e pelo enfrentamento das desigualdades socioculturais, processos que podem ser legitimados por meio da construção de conhecimentos a partir de ações dialógicas apoiadas pela Educação Patrimonial e pelas pesquisas arqueológicas.

Arqueologia, Patrimônio Cultural, Patrimônio Arqueológico, memória e identidade foram assuntos distribuídos por todas as atividades de Educação Patrimonial, mas é na continuidade da abordagem e principalmente do diálogo sobre esses temas que se constroem bases sólidas para sua aplicabilidade tanto dentro como fora dos espaços formais de educação. Criar o ambiente favorável à interação, com oportunidades de compartilhar as experiências vividas entre os diferentes públicos, é essencial na construção do conhecimento, e ouvir aqueles que participaram mais de uma vez das atividades comentado sobre o que realizaram em suas unidades de ensino mostrou o quanto as escolas estão disponíveis para as ações de Educação Patrimonial em Arqueologia.

A identificação das categorias dos Projetos de Educação Patrimonial em Arqueologia permitiu avaliar as ações desempenhadas durante nove anos, corrigir erros, adequar procedimentos e identificar como são relevantes as redes de conhecimentos que se formam através das ações dialógicas. Desde a concepção, a articulação entre os diferentes públicos para pensar coletivamente sobre todas as etapas de realização dos projetos conduz a um plano que não se encerra ao final das atividades. Representa continuidade para o conhecimento, reconhecimento e apropriação do Patrimônio Cultural, estimulada pela integração dos atores sociais dos mais diferentes contextos culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Cilcair. 2019. Nem Eva viu a uva, nem o índio fez a cerâmica: experiências e análises de Projetos de Educação Patrimonial em Arqueologia. *Tese de Doutorado*. Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CARVALHO, Aline; FUNARI, Pedro Paulo. 2009. *As Possibilidades da Arqueologia Pública*. História e-História. V. 2009, p 1-10.
- Chahin, Samira B. 2019. Diálogos numa corda bamba: sobre a formação continuada de professores. *Revista CPC*, 14 (27 esp), 149-164. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp149-164>, consultado em 18 de outubro de 2019.
- COLWELL-CHANTHAPHONH, Chip. 2007. History, justice and reconciliation. In: LITTLE. B. & SHACKEL, P. (Orgs.). *Archaeology as a tool of civic engagement*. Altamira Press, pp. 23-46.
- FERRARI, Marcio. 2008. *Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência*. Disponível em: http://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia?fb_comment_id=1443476022560047_1638173766423604, consultado em 18/01/16.
- FLORENCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. 2014. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf, consultado em 27 de março de 2018.
- FREIRE, Paulo. 1979. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 93pp.
- FREIRE, Paulo. 1981. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 245pp.
- FREIRE, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 54pp.
- FREIRE, Paulo. 1997. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água. 84pp.
- FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. 2011. *Dialogando com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra. 157pp.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. 2013. *Medo e Ousadia - O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 116pp.
- FREIRE, Paulo. 2015. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 149pp.
- GADOTTI, Moacir. 1996. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora. 740pp.
- GOMES, Patrícia. 2012. *Conheça as competências para o século XXI*. Disponível em: <http://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>, consultado em 27/03/2017.
- HOLTORF, Cornélius. 2007. *Archaeology is a brand. The meaning of archaeology in the contemporary popular culture*. Oxford: Archaeopresse. 184pp.
- LITTLE, Barbara; SHACKEL, Paul. 2007. *Archaeology as a tool of civic engagement*. Lanham: Altamira Press. 286pp.
- LITTLE, Barbara. 2007. *Archaeology and Civic Engagement*. IN: Little. B. & SHACKEL, P. (Orgs.). *Archaeology as a tool of civic engagement*. Altamira Press, pp. 1-22.
- MERRIMAN, Nick. 2004. *Public Archaeology*. London, Routledge. 306 pp.

- PELLEGRINO, James W.; HILTON, Margaret L. 2012. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education Division of Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council of the National Academies. The National Academies Press, Washington, D.C. Disponível em: <https://www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills>, consultado em 12 de setembro de 2018.
- RENFREW, Colin; BAHN, Paul. 2005. *Archaeology: the key concepts*. New York: Routledge. 233pp.
- SANTIAGO, Maria Eliete. 2006. Currículo e Prática Pedagógica em Paulo Freire. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso (Org.). *Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente*. Porto: Edições Afrontamento, Vol. 01, p. 22-217.
- SCHIFFER, Michael. 1995. *Behavioral Archaeology. First Principles*. University of Utah Press, South Lake City. 289pp.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. 2016. Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil. *Educ. Real.* [online]., vol. 41, n. 2, pp. 467-489. ISSN 0100-3143. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655022>. Consultado em 18 de outubro de 2019.