

**PATRIMÔNIO INDUSTRIAL E EDUCAÇÃO: O CASO DA USINA
AÇUCAREIRA PAREDÃO, ORIENTE-SP**

Rafael Giovanetti Teixeira
Mestrando PPGH-UFG
rafael.gtt.teixeira@gmail.com

Resumo

Neste artigo, pretende-se problematizar as questões referentes a patrimônio e educação, especificamente entre patrimônio industrial e educação patrimonial aplicados ao caso Usina Açucareira Paredão e à cidade de Oriente-SP. O debate perpassa as relações entre patrimônio e identidade a nível nacional e local e suas possibilidades enquanto construção local e ativa no cotidiano. Considera-se, ademais das edificações industriais, as construções das colônias e das casas dos/as trabalhadores/as e as histórias *dos tempos da usina* presentes em suas memórias e conversas na cidade de Oriente-SP.

Palavras Chave: Educação, Patrimônio, Trabalho.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo problematizar as questões referentes a patrimônio e educação, especificamente entre patrimônio industrial e educação patrimonial aplicados ao caso Usina Açucareira Paredão e à cidade de Oriente-SP.

Em um primeiro momento, pretende-se localizar e contextualizar a cidade de Oriente e a Usina Açucareira Paredão, reconhecendo os processos históricos, econômicos e sociais que atravessaram os sessenta anos de funcionamento desta última. Esse processo atravessa os programas de colonização e ocupação via plantações de café do centro-oeste paulista na primeira metade do século XX. Entre eles está o regime de trabalho conhecido como colonato, a substituição da cultura cafeeira pela da cana-de-açúcar, a modernização do parque industrial e das relações sociais de fábrica com vila operária, até seu fechamento.

Em seguida, discute-se as relações entre Estado-Nação e patrimônio, tendo em vista a educação como construção de uma identidade nacional que atribui significado ao patrimônio. Discute-se as mudanças nessa forma de patrimônio, que foram diluídas das identidade nacionais e enfocaram no local e em grupos identitários. Também se discute

essas questões vinculadas ao patrimônio industrial e as consequências dessas transformações no Brasil.

Tendo em vista essas questões, no terceiro momento se discute educação patrimonial e suas aplicações. Essa discussão enquadra questões referentes a diluição dessa identidade nacional, ou da sua apropriação de outras pequenas identidades. Essa discussão faz-se de maneira intercalar a análise do Guia de Educação Patrimonial.

USINA AÇUCAREIRA PAREDÃO, ORIENTE-SP

Em 1993, após 60 anos de funcionamento, o complexo industrial da Usina Açucareira Paredão encerrou suas atividades. Desde então, o canavial foi substituído pelo pasto, seus maquinários foram vendidos, esvaziaram-se suas oficinas, seu parque industrial e suas colônias, onde viviam e trabalhavam aproximadamente duas mil pessoas entre trabalhadores/as e dependentes.

Hoje, mais de 25 anos depois, pouco se estuda no meio acadêmico sobre essa usina, sobre seus/suas trabalhadores/as, suas histórias e memórias. Viva nas conversas na cidade de Oriente, nas redes sociais e em alguns eventos promovidos pelos/as próprios/as trabalhadores/as, os *tempos da Usina* ainda fervilham em suas memórias, que tiveram um bairro loteado na cidade com o êxodo provocado pelo fechamento.

Localizada no centro-oeste paulista, cerca de quinhentos quilômetros da capital do Estado, a cidade de Oriente conta com 6097 habitantes segundo dados censitários de 2010 do IBGE. Elevada a município em 1944, a cidade fez parte da frente expansionista de café da década de 1920 acompanhando o processo de divisão em glebas de pequenas e médias propriedades a partir dos recursos hídricos disponíveis realizados pelas empresas colonizadoras que desencadeavam o desmembramento em cidades ou distritos além dos grandes municípios pioneiros (MONBEING, 1998: 215, 350).

A crise de 1929 surpreendeu a região logo em sua formação, que passou por um processo de diversificação da cultura agrícola para além dos gêneros de subsistência. Nesse contexto, as casa das colônias destinadas aos colonos, trabalhadores do café e às suas famílias, foram aproveitadas para o cultivo principalmente de algodão e cana-de-açúcar.

Segundo Martins (1979) o termo colonato designa o regime de trabalho singular desenvolvido no interior da grande lavoura, principalmente de café e de cana-de-açúcar paulistas. Deriva dos primeiros planos de substituição do trabalho escravo através de programas de colonização privados a partir de 1850.

As pessoas que atuam nesse regime de trabalho, trabalham e moram nas fazendas em casas organizadas em fileiras, chamadas colônias e passaram a ser conhecidos como colonos. Entre as características do colonato estão o pagamento fixo pelo trato do cafezal; pagamento proporcional pela quantidade de café colhido, produção direta de alimentos como meios de vida e como excedentes comercializáveis pelo próprio colono; além do emprego do trabalho familiar (MARTINS, 1979).



Figura 1: Colônia Usina Açucareira Paredão. fonte <<https://papaajames1.wordpress.com/2009/11/02/usina-paredao/>> Acesso em 31/07/2019

Acompanhando esse processo, em 1933 as terras da Fazenda Paredão, pertencente a “um dos mais ricos plantadores da franja pioneira o suíço Max Wirth” (MONBEING, 1998: 355) foram desmembradas e divididas para que seus genros instalassem a Usina Paredão, a primeira usina de açúcar do Oeste Paulista (TEIXEIRA, 2017: 25).

Em 1949, o Grupo Giorgi, tradicional grupo do setor têxtil da capital paulista e proprietário de um grande conglomerado de empresas de diversas áreas, assume o controle da Usina Açucareira Paredão. A partir de então, dá-se início a um grande processo de expansão da cultura da cana-de-açúcar, que atravessou as décadas de 1950, 60 e 70 com a anexação de outras propriedades da região (TEIXEIRA, 2017: 25).

Esses processos expansivos de terras estiveram acompanhados por expansões no parque industrial. Na década de 1960, boa parte do parque industrial foi reformulada e os estímulos do Pro álcool, principalmente até meados da década 1980, promoveram outra grande expansão. Essa última aconteceu às vésperas das agitações inflacionárias da

década de 1980, que junto da extinção do Instituto do Açúcar e do Alcool em 1990 pelo governo Collor, fragilizaram financeiramente o grupo culminando com o fechamento das atividades até 1994.



Figura 2: Vista aérea: parque industrial Fonte <
<https://www.usinaparedao.com.br/>> Acesso em 15.08.2018

As mudanças ocorridas durante todo seu período de funcionamento tiveram consequências nas condições de vida e trabalhado de todos trabalhadores e moradores das colônias, como apresentei em Teixeira (2017). Cabe ressaltar as divergências e convergências entre o antigo regime de trabalho do colonato e a inclusão de um complexo de fábrica com vila operária que abarcaram as relações sociais internas da usina durante seu funcionamento.



Figura 3: Destilaria. Fonte:
<<https://papajames1.wordpress.com/2009/11/02/usina-paredao/>> Acesso em 31/07/2019

Para Keller (2005: 05)

"[...] as fábricas com vila operária podem ser vistas como uma forma particular de organização capitalista, onde as vilas operárias surgem como solução para o problema habitacional da classe trabalhadora e como forma de imobilização dos trabalhadores, enfim, elas são perfeitamente funcionais e lucrativas para o patronato industrial, mas elas também formam uma constelação de traços culturais presentes na experiência de vida dos atores sociais presentes nesta situação industrial.

Estes traços culturais acompanhados pela distância da cidade marcada por três quilômetros de serra, além da autonomia do complexo industrial e de sua comunidade que continha estampam a especificidade da formação dessa usina e das pessoas que a compunham, além de evidenciar os processos históricos, econômicos e sociais da formação da região.

Além das narrativas das memórias como indícios desse passado, algumas edificações fabris da usina ainda se mantêm erguidas: o prédio da destilaria com cinco andares; o galpão de moagem; além das edificações onde funcionavam a farmácia, o açougue, o armazém, a padaria e a administração de arquitetura de influência suíça de seus primeiros proprietários. Grande parte das casas das colônias foram destruídas para aproveitamento de material e para abertura para pasto, mas algumas ainda se mantêm erguidas. Certa conservação dessas edificações ocorre pelo turismo rural promovido pela empresa.

SOBRE PATRIMÔNIO

Este aproveitamento turístico pelas edificações da Usina mostram parte do seu potencial como patrimônio, servindo como cenário de tempos passados para o turismo rural. Há, todavia, que expandir esse debate para além do turismo ao identificar o reconhecimento de pessoas que viveram, trabalharam e reconhecem suas histórias tendo essas edificações como *lugar de memória* (NORA, 1984).

Os processos de reconhecimento de um patrimônio envolvem disputadas de significado que vão além do consenso e conformam narrativas da história que constroem, enfrentam ou consolidam hegemonias. Silva (2016) resgata a trajetória das políticas públicas relacionadas ao patrimônio, reconhecendo com isso a educação patrimonial no processo de escolarização. Para isso, distingue dois momentos que caracterizam essas políticas públicas no Brasil: um primeiro relacionada a formulação ideológica de uma unidade nacional e um segundo relacionado à diversidade cultural.

Para Silva (2016: 470), nas raízes do processo de formação do Estado Francês, principalmente após a Revolução de 1789, está a ideologia da produção de unidade nacional. Tendo patrimônio e memória comum, como balizadora da cidadania moderna,

a qual foi construída a partir da escolarização massiva. A unidade territorial, linguística e cultural estava nos meandros da escola republicana.

Esse processo de escolarização massiva vinculada ao patrimônio e à unidade nacional se expandiu pelo ocidente. No Brasil, acontece de maneira incipiente a partir da década de 1870, com preocupação da estrangeirização do país decorrente dos estímulos migratórios de europeus promovidos pelo governo brasileiro sobretudo para “integrar e disciplinar, sobretudo a população imigrante para o trabalho na grande lavoura cafeeira” (Hilsdorf, 2011: 60).

Silva (2016: 473) resgata que as emergências nacionalistas de finais do século XIX e início do século XX marcaram presença no Brasil via forças armadas com a campanha de salvação nacional pela alfabetização e pelo serviço militar obrigatório de Olavo Bilac entre 1915 e 1918, e também via movimentos culturais e estéticos na sociedade brasileira entre elas a Semana da Arte Moderna de 1922 e o Movimento Antropofágico.

Myrian Sepúlveda dos Santos sustenta que “O governo Vargas apoiou a produção artística e cultural de grandes contingentes populacionais; interveio na cultura, divulgando temas patrióticos, históricos e educativos; e censurou temas que não fosse de interesse” (SANTOS, 2013: 218). Nos anos 30, a unificação do imaginário coletivo da nação tornou-se uma atividade política.

“O Brasil foi reinventado, de forma ufanista e exacerbada, através de práticas e narrativas que ressalvam a excepcionalidade do povo brasileiro [...] responsável pela construção de um imaginário nacional-popular que se manteve hegemônico até os anos 1980” (SANTOS, 2013: 217)

Foi neste contexto que, em 1936, foi criado o SPHAN, Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, planejado por Mário de Andrade, com o interesse no conhecimento, conservação e divulgação da cultura nacional. “Tal projeto inclinou-se para um projeto de construção de uma cultura nacional oficial, de maneira que a consciência nacional seria materializada pela consciência patrimonial” (SILVA, 2016: 474).

Até a década de 1980, a educação patrimonial não existiu ou fez-se iniciativa secundária dirigida à produção da consciência patrimonial.

Historicamente, as políticas patrimoniais e de educação patrimonial estiveram assentadas em representações eurocêtricas de patrimônio e de memória, recursivamente demonstradas em tombamentos materiais derivados do universo

cultural lusitano (colonial) e do Barroco, de maneira que sua ordem discursiva evidenciava uma retórica da perda (Gonçalves, 2011). A educação para a memória nacional foi enquadrada (Pollak, 1989) aos padrões de uma história oficial, invisibilizando e silenciando as culturas populares, as culturas tradicionais, as culturas indígenas e afro-brasileiras, dentre outras (SILVA, 2016: 477).

As mudanças nas discussões culturais sobre identidade a partir das agitações de Maio de 68 e a globalização reestabeleceram relações entre economia, direitos e culturas. Esses processos foram compondo novas agendas para as políticas da cultura e da educação, ao mesmo tempo em que, em outra direção, diversos atores, grupos e movimentos sociais passaram a intensificar suas reivindicações por direitos e por reconhecimento cultural (Silva, 2010).

As ações patrimoniais brasileiras promovidas a partir a década de 1980 foram influenciadas pela concepção antropológica de cultura, que implanta a tendência à ‘patrimonialização das diferenças’, em que concede atenção especial à noção de singularidade ou de especificidade local (Abreu, 2015: 69)

A chegada de Gilberto Gil ao Ministério da Cultura, em 2003, acelerou estes processos de reconhecimento político da diversidade cultural brasileira, assim como sua inserção em lógicas de desenvolvimento social a partir de circuitos de economia criativa (ou economia da cultura) (SILVA, 2016: 475).

É pensando os diversos programas e políticas setoriais que se passou considerar atores e coletivos antes ausentes da representação oficial da política, caso de negros, quilombolas, mulheres, indígenas, comunidades tradicionais, culturas populares, LGBTQ+, etc. que se insere as políticas de patrimonialização dos espaços de trabalho, em sua pluralidade e especificidade locais.

As discussões sobre a valorização e reconhecimento do patrimônio industrial começaram a partir do pós Segunda Guerra Mundial, principalmente na Inglaterra, pela destruição de várias fábricas do legado industrial do país. Além do desaparecimento dessas edificações que conformavam a paisagem urbana, "apresentou um impacto direto na percepção que as comunidades faziam desses espaços industriais, ou seja, o vazio gerou uma reação de reconhecimento de que aquelas atividades constituíam parte da identidade local" (FERREIRA, 2009: 190).

A Carta de Nizhny Tagil, aprovada em junho de 2003 pelos delegados presentes

na Assembléia Geral do TICCIH (The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage), organização transnacional cujo princípio fundamental é o reconhecimento, catalogação e preservação do patrimônio industrial mundial. A Carta se remete ao patrimônio industrial como:

“O patrimônio industrial compreende os vestígios da cultura industrial que possuem valor histórico, tecnológico, social, arquitetônico ou científico. Estes vestígios englobam edifícios e maquinaria, oficinas, fábricas, minas e locais de tratamento e de refinação, entrepostos e armazéns, centros de produção, transmissão e utilização de energia, meios de transporte e todas as suas estruturas e infraestruturas, assim como os locais onde se desenvolveram atividades sociais relacionadas com a indústria, tais como habitações, locais de culto ou de educação”.

Essa definição de patrimônio industrial permite pensá-lo tanto enquanto patrimônio material, quanto em patrimônio Imaterial, em referência a saberes que foram sendo ultrapassados pelas novas tecnologias e às formas de viver que estavam associadas a essas atividades produtivas já em desuso. A autora Maria Letícia Mazzucchi Ferreira defende que:

“O Patrimônio Industrial se compõe por um conjunto de bens materiais e imateriais que fazem parte da história industrial, da tecnologia e do mundo do trabalho. Os marcos físicos da atividade patrimonial vão de objetos, maquinários, equipamentos, formas produtivas, incorporando saberes, conhecimentos técnicos, avanços tecnológicos, edifícios industriais, etc.” (FERREIRA, 2009: 191)

Teixeira (2018) abordou com ressalvas o reconhecimento da Usina Açucareira Paredão como patrimônio material ou imaterial e suas possibilidades de tombamento ou musealização. Em comparação com casos de outras indústrias e usinas, reconheceu a necessidade da participação popular em todo processo, vindo de suas próprias demandas, de audiências públicas e enraizada por meio da educação.

EDUCAR PARA O PATRIMÔNIO

A educação sempre acompanhou de alguma forma os processos de patrimonialização. Não há patrimônio material ou imaterial sem formas intervenção pedagógica ou conteúdo histórico, político, social e econômico que o sustente. Rodrigo Manoel Dias da Silva resume o que foi apresentado anteriormente:

O Estado Nacional europeu e, posteriormente, os latino-americanos orientaram

suas ações a partir de uma representação monoidentitária, convencionada a partir de um conjunto de práticas que realizavam um “enquadramento” das memórias (POLLAK, 1989), tal como determinavam a concepção, o conteúdo e a implementação das políticas culturais de uma certa nação. (SILVA, 2015: 208)

Porém, Silva (2015: 208) sustenta que a representação estável e forte dos Estados Nacionais declinou, sendo a globalização econômica, os acordos econômicos regionais, a pulverização das relações de mercado, a mundialização da cultura, o terrorismo e o medo apontadas como decisivas para esse declínio.

Este posicionamento é controverso e fonte para vários debates. O professor João Lorandi Dermach apresenta um posicionamento contrário ao analisar criticamente o Guia Básico de educação Patrimonial.

O Guia Básico de educação Patrimonial é um marco paradigmático para o campo da educação mediada pelo patrimônio cultural no Brasil. Publicado em 1999 pelo instituto do patrimônio Histórico e artístico nacional (IPHAN) em parceria com o museu imperial, ele consolida a introdução no Brasil do “trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de Heritage education” (HORTA et al., 2006: 5). essa proposta pedagógica foi apresentada no 1º seminário sobre o uso educativo de museus e monumentos, realizado em Petrópolis, em 1983, organizado pela diretora do museu, Maria de Lourdes Parreiras Horta – depois de sua participação em um seminário na Inglaterra em que se discutiu como utilizar fontes primárias nas aulas de História, trouxe para o Brasil os conceitos e a metodologia aprendidos lá. O Guia foi editado em uma parceria entre o museu imperial, o IPHAN e o ministério da cultura até 2006. mesmo com mudanças políticas como a que propiciou a nomeação de Gilberto Gil para ministro dessa pasta e a que propôs uma atuação ao ministério diferente da que estava sendo adotada na década de 1990. (DERMACH, 2018: 143)

O autor analisa as contradições internas do Guia e defende que a conveniência teórica aplicada "apresenta noções progressistas ao passo que são propostos métodos educativos conservadores" (DERMACH, 2018: 144). Porém, não desconsidera a importância que o Guia trouxe para a educação patrimonial brasileira e defende sua superação e utilização crítica.

O ponto central do Guia "conhecer para preservar", “a valorização do patrimônio cultural brasileiro depende, necessariamente, de seu conhecimento e sua preservação do orgulho que possuímos de nossa própria identidade” (HORTA et al., 2006: 5), segundo Dermach (2018: 148) legitima o Estado como único capaz de identificar e determinar o que é patrimônio nacional. Como o patrimônio é um campo de conflito, um lugar de disputa identitária, a educação patrimonial não deve definir previamente o que deverá ser preservado nem estabelecer qual o significado que a ele deve ser dado.

A concepção antropológica de cultura apresentada por **Silva (xxxx)** como outro ponto de reconhecimento cultural e de enfraquecimento do Estado-Nação é utilizada no Guia: “todas as ações por meio das quais os povos expressam suas formas específicas de ser constituem a cultura, que vai ao longo do tempo ganhando formas e expressões diferentes” (HORTA et al., 2006: 7). Por outro lado, o Guia propõe que a educação patrimonial seja “um instrumento de ‘alfabetização cultural” (HORTA et al., 2006: 6), de caráter homogeneizante e de fortalecimento do Estado.

O método apresentado pelo Guia, definido como “a metodologia específica da educação patrimonial” (HORTA et al., 2006: 6), consiste em quatro etapas: primeiro, a observação que busca uma aproximação do objeto, ensejando a experiência empírica do aluno com o patrimônio cultural. Em seguida, o registro para a “fixação do conhecimento percebido” (HORTA et al., 2006: 11). No terceiro momento está a exploração, em que se desenvolverão as capacidades de análise crítica e interpretação das evidências. Por último, a apropriação, na qual se espera o envolvimento afetivo dos alunos e, por conseguinte, a valorização do bem cultural.

É importante trazer o questionamento tanto ao Guia quanto à crise do Estado-Nação apresentado por Silva (2016) para não simplificar a discussão, reconhecendo a disputa que envolve o patrimônio em suas significações.

A experiência de aplicação do inventário colaborativo apresentado por Nito e Scifoni (2017) contra a especulação imobiliária e gentrificação do Minhocão no centro da cidade de São Paulo demonstra como tanto o Guia como o Manual de Aplicação do IPHAN de “Educação Patrimonial: Inventários Participativos” (2016) podem ser realizados de maneira não impositiva, com participação local e para os interesses locais.

O documento do IPHAN:

“considera a comunidade como protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural. Alinha, ainda, o tema da preservação do patrimônio cultural ao entendimento de elementos como território, convívio e cidade como possibilidades de constante aprendizado e formação, associando valores como cidadania, participação social e melhoria de qualidade de vida” (BRASIL, 2016: 5).

Dermach (2018: 146) considera que mesmo este documento em conjunto com outros publicados anteriormente “não foram capazes de eclipsar a importância do Guia

no campo da educação patrimonial” e sua fundamentação. Porém, também há que considerar o modo de aplicação e o engajamento da comunidade local, assim como feito por Nito e Scifoni (2017).

Há que utilizar a máxima de Paulo Freire na educação em referência a alfabetização "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2010: 47) para tratar também de uma Educação Patrimonial

“[...] que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos” (FREIRE, 1967: 90).

Mais do que reivindicado e construído pela comunidade como protagonista da ação de reconhecimento, o patrimônio deve fazer parte do cotidiano das pessoas que o integram. A professora Zaida García Valecillo discorre sobre a ‘morte social do patrimônio cultural’ e como evitar que isso aconteça. Ela defende a necessidade de se manter um vínculo afetivo e simbólico ou de uso constante entre os bens e a sociedade (VALECILLO, 2016: 45).

Essa discussão embasa-se principalmente no esvaziamento de sentido entre os bens materiais e a comunidade local provocado pelo turismo, que utiliza em muitos casos edificações para bens comerciais e não para a moradia, ou que tem somente a estética apropriada sem conteúdo social. As ruas históricas se enchem de turistas e se esvaziam de moradores, que se afastam dos bens patrimoniais e dos significados que os constituem.

Desta forma, a educação patrimonial adquire função e significado de “gestão patrimonial, que tem o desafio de conformar teorias e práticas dirigidas à criação de uma cultura cotidiana responsável e articuladora com processos sociais” (VALECILLO, 2016: 46, tradução própria).

CONCLUSÃO

Reconhecendo a multiplicidade de significados que o patrimônio pode assumir, seu caráter homogeneizante ou de fortalecimento de identificação local, há que respeitar a vontade das pessoas, suas histórias e suas memórias. O inventário participativo envolve educação e pesquisa e assume a educação patrimonial como meio e fim. O conflito inerente ao patrimônio pode ser apaziguado com a realização dessas atividades para embasar ou não um processo de tombamento, musealização, de construção de memorial, etc.

O resgate de outros processos de patrimonialização de indústrias realizado por Teixeira (2018) enfoca a necessidade desse protagonismo das pessoas, seja em audiências públicas, seja via sindicatos ou outras entidades representativas. Porém, ademais de um processo para o patrimônio, o cotidiano com o patrimônio, para evitar sua morte social, como defendido por Valecillo (2018) é essencial. O potencial turístico que um bem desse tipo assume é quase inevitável e importante para a economia da cidade e deve ser considerado.

Nesse sentido, a educação patrimonial assume seu papel principal. Na educação formal, compor a grade e as atividades escolares mantêm valores e atribui significados pedagógicos em diversas áreas do conhecimento. Na educação informal, o cotidiano do bem com significados e discussões faz sua parte.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, R. **Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil**. In: TARDY, C.; DODEBEI, V. (Orgs.). Memória e novos patrimônios. Marseille: Open Edition Press, 2015. p. 67-93.

BRASIL, **Educação Patrimonial : inventários participativos : manual de aplicação** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016.

DEMARCH, João Lorandi. **O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial.** REVISTA CPC, v.13, n.25, p.140–162, jan./set. 2018.

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi: **Reflexões Sobre Reconhecimento E Usos Do Patrimônio Industrial.** In: Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia. Marcus Granato e Marcio F. Rangel. Museu de Astronomia e Ciências Afins MAST, Livro Eletrônico. Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HILSDORF, M. L. **História da Educação Brasileira: leituras.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HORTA, Maria de Lourdes p.; Grumberg, Evelina; Monteiro, Adriane q. **Guia Básico de educação Patrimonial.** Brasília: instituto do patrimônio Histórico e artístico nacional, museu imperial, 2006.

KELLER, Paulo F. **Fábrica & Vila Operária: a vida cotidiana dos operários têxteis em Paracambi-RJ.** 2005.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MONBEING, Pierre. **Pioneiros e Fazendeiros de São Paulo.** Segunda edição. São Paulo. Editora Hucitec. Editora Polis.1998.

NITO, Mariana K.; SCIFONI, Simone. **O patrimônio contra a gentrificação: a experiência do inventário participativo de referências culturais no minhocão.** revista do centro de Pesquisa e Formação, n. 5, set. 2017.

NORA, Pierre. **Les Lieux de mémoire.** Paris: Gallimard, 1984. (Entre memória e história: a problemática dos lugares. Vol. 1 A República, p. XVII-XLII, tradução de Kenzo Paganelli)

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Identidade Nacional.** São Paulo: Annablume, 2013.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil.** Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 467-489, abr./jun. 2016.

SILVA, Rodrigo. M. D. da. **Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades.** Educar em Revista, Curitiba, PR, Editora UFPR, n. 56, p. 207-224, abr./jun. 2015.

SILVA, Rodrigo. M. D. **Os direitos culturais e a política educacional brasileira na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 123-136, jan./abr. 2010.

TEIXEIRA, Rafael Giovanetti: **Análise das condições de vida e trabalho na Usina Paredão, Oriente (SP).** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado – Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina) apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu-PR, 2017.

TEIXEIRA, Rafael Giovanetti. **Memória e Patrimônio: o caso da Usina Açucareira Paredão.** In: Campos, Yusef Daibert Salomão de Patrimônio, Memória e Cultura material. Juiz de Fora: Editar Editora Associada Ltda, 2018.

VALECILLO, Zaida García. ¿Cómo impedir la muerte social del patrimonio cultural? Educación Patrimonial un área emergente. Mouseion, n. 23, p. 41-56, abril, 2016.