

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO FERRAMENTA INTERSETORIAL: DA CONCEPÇÃO NORMATIVA À APROPRIAÇÃO PELAS COMUNIDADES LOCAIS

HERITAGE EDUCATION AS AN INTERSECTORAL TOOL: FROM NORMATIVE CONCEPTION TO APPROPRIATION BY LOCAL COMMUNITIES

Thiago Guilherme de Souza¹

RESUMO:

O presente artigo investiga a educação patrimonial como um instrumento intersectorial indispensável para a salvaguarda do patrimônio histórico-cultural e para a promoção da justiça social. O estudo caracteriza-se como uma análise teórico-documental, cujo objetivo é analisar como o processo educativo atua na apropriação coletiva dos bens culturais, superando a mera proteção normativa estatal. Utilizou-se uma abordagem teórico-documental fundamentada em revisão bibliográfica e análise de documentos normativos, como a Convenção da UNESCO (1972) e a Portaria nº 137/2016 do IPHAN. A análise evidencia que a educação patrimonial, ao conectar o afeto local (topofilia) às políticas de preservação, democratiza o direito à memória, evidenciando o rompimento histórico com as antigas visões elitistas de patrimônio. Os achados discutidos indicam que metodologias participativas são essenciais, embora esbarrem no desafio da formação docente para sua aplicação transversal. Conclui-se que o diálogo intersectorial entre escola, poder público e sociedade civil é o pilar para tornar o patrimônio um legado identitário vivo.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Patrimônio Histórico-Cultural; Intersectorialidade; Políticas Públicas; Identidade Cultural.

ABSTRACT:

This article investigates heritage education as an indispensable intersectoral instrument for safeguarding historical and cultural heritage and promoting social justice. The study is characterized as a theoretical-documentary analysis, whose objective is to analyze how the educational process acts in the collective appropriation of cultural assets, overcoming mere state normative protection. A theoretical-documentary approach was used, based on bibliographic review and analysis of normative documents, such as the UNESCO Convention (1972) and IPHAN Ordinance No. 137/2016. The analysis shows that heritage education, by connecting local affection (topophilia) to preservation policies, democratizes the right to memory, highlighting the historical break with old elitist views of heritage. The findings discussed indicate that participatory methodologies are essential, although they encounter the challenge of teacher training for their transversal application. It is concluded that intersectoral dialogue between school, public authorities, and civil society is the pillar for making heritage a living identity legacy.

Keywords: Heritage Education; Historical-Cultural Heritage; Intersectorality; Public Policies; Cultural Identity.

INTRODUÇÃO

A preservação do patrimônio cultural pressupõe que a comunidade em geral o conheça e dele se aproprie, tomando-o como algo relevante para a sua história (Miranda, 2021, p. 42). Essa premissa evidencia que o patrimônio transcende a condição de bens materiais sujeitos apenas à proteção legal e normativa, constituindo-se como um valor coletivo cuja

¹ Mestre em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania pela Universidade Federal de Viçosa. Graduado em Direito, Administração e Ciências Contábeis. Professor Adjunto da Faculdade Presidente Antônio Carlos – FUPAC VRB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3996-2613>. E-mail: thiagosouza@unipac.br

permanência está diretamente ligada ao envolvimento e à identificação da sociedade com esse legado.

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) representou um marco divisório e fundamental. Ao consagrar os artigos 215 e 216, a Carta Magna ampliou significativamente o conceito de patrimônio, distanciando-se de uma visão monumental e excludente para abraçar a pluralidade das manifestações culturais brasileiras, incluindo o patrimônio imaterial, os modos de criar, fazer e viver dos diferentes grupos formadores da sociedade nacional (Brasil, 1988). Essa mudança constitucional corrobora a tese de que a proteção legal, isoladamente, é insuficiente se não houver reconhecimento social.

Historicamente, as políticas de preservação no Brasil e no mundo concentraram-se na atuação estatal e em mecanismos legais rígidos, como o tombamento, que muitas vezes eram impostos de cima para baixo. Contudo, percebeu-se que a imposição puramente vertical das leis de proteção não é suficiente para garantir a salvaguarda dos bens histórico-culturais. Muitos bens tombados acabaram abandonados ou hostilizados pelas próprias comunidades que os cercavam, evidenciando um distanciamento recorrente entre a norma jurídica e a realidade fática. É nesse cenário que surge a necessidade de uma abordagem intersetorial, unindo as esferas do Direito, da Cultura e da Educação.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar o papel vital da educação patrimonial, observando sua evolução da concepção à apropriação coletiva. Busca-se compreender como a escola e os espaços de educação não formal assumem a linha de frente na efetivação das normas de proteção cultural estabelecidas pelo Estado. A justificativa para este trabalho ampara-se no fato de que o contexto brasileiro é marcado por profundas desigualdades no acesso aos bens culturais. Apesar de avanços teóricos e normativos, ainda há uma lacuna quanto à compreensão de como a educação patrimonial tem sido mobilizada como estratégia de apropriação social dos bens culturais, especialmente no que tange às práticas intersetoriais. Ao trabalhar com metodologias participativas que valorizam os saberes locais, a educação patrimonial pode servir como instrumento de inclusão e justiça social, democratizando o direito à memória e à identidade cultural. Trata-se, portanto, de um debate inadiável que coloca a educação como o núcleo motor de uma política cultural de Estado verdadeiramente democrática, cuja efetividade depende da articulação entre dispositivos legais, ações educativas e envolvimento comunitário.

METODOLOGIA

Para a consecução dos objetivos propostos, a presente pesquisa adotou uma abordagem teórico-documental, adequada para analisar produções normativas e referenciais teóricos que fundamentam a educação patrimonial no Brasil. Os procedimentos metodológicos basearam-se em revisão bibliográfica e pesquisa documental, constituindo um diálogo interdisciplinar e intersetorial.

A revisão da literatura contemplou teóricos que discutem a pedagogia, a cultura e a legislação patrimonial (Freire, 2019; Canclini, 2008; Miranda, 2021; Pires, 2022; Horta *et al.*, 1999). A seleção desses autores obedeceu ao critério de representatividade nas suas respectivas áreas, e de pertinência temática, priorizando obras que abordam: a formação crítica e emancipadora na educação; as transformações socioculturais relacionadas ao patrimônio; e os fundamentos conceituais da educação patrimonial no contexto brasileiro.

A pesquisa documental debruçou-se sobre a análise de instrumentos legais e institucionais que norteiam a educação patrimonial, analisando documentos como a Convenção da Unesco (1972), a Carta de Ouro Preto (Seminário Nacional de Direito do Patrimônio Cultural, 2023) e a Portaria nº 137 (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016). Ademais, incorporou-se a análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento normativo que baliza a educação básica brasileira, com o intuito de verificar como a legislação educacional tem absorvido e exigido a temática patrimonial no cotidiano escolar.

A análise dos dados ocorreu mediante a contextualização histórica das normativas aliadas aos conceitos teóricos. Procedeu-se a uma leitura atenta e reflexiva dos documentos primários, confrontando-os com as publicações acadêmicas selecionadas. A interpretação foi guiada por três categorias analíticas derivadas da literatura e dos documentos examinados: (a) concepção normativa do patrimônio; (b) diretrizes e fundamentos da educação patrimonial; e (c) potencial de apropriação social por meio de práticas educativas. Essa organização permitiu identificar avanços, limites e desafios na operacionalização da educação patrimonial, bem como tensionamentos entre a legislação e sua aplicação no cotidiano escolar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: CONCEPÇÕES, INTERSETORIALIDADE E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM AÇÃO

A argumentação a seguir está estruturada a partir das três categorias analíticas propostas na metodologia, de modo a evidenciar a transição histórica, as diretrizes legais e os desafios práticos da educação patrimonial.

O processo de apropriação coletiva do patrimônio vai além da simples informação, trata-se de uma construção identitária onde o patrimônio se torna espelho da comunidade. A educação patrimonial, portanto, refere-se a um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento (Horta *et al.*, 1999, p. 4).

Essa abordagem coloca o bem cultural não como um mero cenário, mas como um grande “livro aberto”, repleto de significados e saberes que devem ser decodificados pelos estudantes.

No que tange à primeira categoria de análise, a concepção normativa do patrimônio, é basilar compreender a urgência da decodificação cultural. Para isso, recorre-se a Choay (2017), que estabelece uma distinção teórica fundamental entre o “monumento” e o “monumento histórico”. Segundo a autora, enquanto o monumento original tem a intenção deliberada de fazer a comunidade lembrar-se de algo (uma vitória, um líder, uma crença), o “monumento histórico” é uma categoria criada a posteriori pelo saber acadêmico e pelo Estado, muitas vezes destituída de sentido afetivo imediato para a população contemporânea (Choay, 2017). É exatamente nessa fratura epistemológica que a educação patrimonial se insere. O seu papel intersetorial é traduzir o “monumento histórico”, blindado pela norma jurídica e pela erudição, de volta ao universo do afeto e da vivência comunitária, ressignificando-o no presente sem reduzir a análise a prescrições normativas.

A sistematicidade desse processo é crucial. Programas contínuos criam vínculos duradouros, transformando a preservação em prática cotidiana. Quando a escola desenvolve projetos perenes, em vez de visitas anuais isoladas a museus, o aluno passa a observar seu bairro e sua cidade com uma lente de pertencimento e cuidado. Reforçando esse viés, a educação patrimonial busca levar os indivíduos a uma compreensão de suas referências, proporcionando uma postura crítica e o despertar para a preservação dos bens situados no local em que vivem, gerando o fenômeno da topofilia (Miranda, 2021, p. 42).

Ao converter o conhecimento em conexão emocional, a topofilia evita que o patrimônio se torne uma abstração burocrática. Pelo contrário, o bem cultural consolida-se como uma extensão do próprio indivíduo, gerando uma atitude natural de vigilância contra danos e destruições.

No entanto, a história das políticas públicas revela que esse afeto nem sempre foi priorizado. No Brasil, o surgimento da institucionalização patrimonial ocorreu juntamente com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, sob a liderança de intelectuais como Rodrigo Melo Franco de Andrade e Mário de Andrade.

Embora o esforço inicial tenha sido monumental para salvar os bens do país da ruína, o modelo daquela época ainda carregava fortes resquícios de um Estado paternalista.

Entretanto, o movimento ainda era incipiente e baseado apenas em recomendações (Florêncio *et al.*, 2014). Esse caráter pontual refletia uma concepção elitista de patrimônio, desconectada das vivências populares muitas vezes focada excessivamente no “patrimônio de pedra e cal”, os grandes monumentos coloniais, as arquiteturas religiosas e as edificações militares, deixando à margem as memórias das matrizes africanas, indígenas e populares.

A historiografia das políticas culturais brasileiras, amplamente documentada por Fonseca (2017), demonstra que, nas suas primeiras décadas, a preservação operou sob o mito da nação unificada, selecionando bens que forjassem uma identidade nacional luso-brasileira hegemônica. Nessa engrenagem, a educação não era dialógica, mas meramente transmissiva: o Estado definia o que era patrimônio e a escola limitava-se à reprodução desses referenciais.

O processo de ruptura com esse modelo autoritário foi longo. Como salienta Pelegrini (2006), a transição para uma prática preservacionista mais democrática exigiu o reconhecimento dos conflitos sociais e a incorporação das categorias de cultura imaterial e da dimensão ambiental do patrimônio, desafiando as instituições a ouvirem os sujeitos históricos marginalizados (Pelegrini, 2006, p. 120).

Foi a partir de 1981, com o Projeto Interação, que a área começou a ser explorada de forma ampla. O projeto contestava a homogeneização em favor do reconhecimento das diferenças culturais e defendia uma metodologia baseada na observação direta (Florêncio *et al.*, 2014). A década de 1980 foi efervescente, marcada pela redemocratização do Brasil, o que naturalmente impulsionou a sociedade civil a exigir que o conceito de patrimônio refletisse a diversidade da nação. Mais tarde, em 1983, no 1º Seminário de Educação Patrimonial, ações educativas formalizaram os métodos da área (Soares; Oosterbeek, 2018).

Apesar desses avanços metodológicos e normativos, a consolidação da educação patrimonial como política pública perene não ocorre sem disputas e tensões. Analisando esses entraves, Tolentino (2019) investiga o processo de constituição dos patrimônios culturais e suas relações com as ações educativas. O autor assevera que o campo do patrimônio é perpassado por conflitos e jogos de poder que envolvem a conformação das memórias coletivas, e que esse processo deve ser criticamente considerado pela educação patrimonial (Tolentino, 2019, p. 136). Para que a intersetorialidade seja efetiva, é imperioso transcender o modelo em que a escola é vista apenas como consumidora acrítica de narrativas consagradas pelas instituições de salvaguarda. A escola e a comunidade precisam ser reconhecidas como espaços dialógicos e construtores de identidades plurais.

Avançando para a segunda categoria analítica, as diretrizes e fundamentos da educação patrimonial, é imperioso destacar que a evolução interna dialoga diretamente com o amadurecimento normativo internacional. Institucionalmente, o reconhecimento global foi consolidado ao estabelecer que os Estados devem se esforçar, mediante programas de educação, para desenvolver o respeito e o apego dos povos ao seu patrimônio (Unesco, 1972). Essa norma de Direito Internacional Público demonstrou que as Nações Unidas já compreendiam, há décadas, que os orçamentos governamentais para restauro e fiscalização seriam eternamente insuficientes sem a ajuda de populações educadas para valorizar sua história.

Em âmbito nacional, a Diretriz 21 da Carta de Ouro Preto, estabeleceu parâmetros para a inclusão de conteúdos transversais voltados para a educação patrimonial nas grades curriculares do ensino formal (Seminário Nacional de Direito do Patrimônio Cultural, 2023), evidenciando um clamor atual para que a sala de aula seja o principal vetor de efetivação do direito à cultura.

No campo educacional prático, a intersetorialidade ganha materialidade normativa indiscutível com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento oficializa o patrimônio cultural como objeto de conhecimento obrigatório em toda a Educação Básica. Nos componentes curriculares de História, Geografia e Arte, especialmente no Ensino Fundamental, a BNCC estabelece habilidades específicas que exigem do estudante a identificação, valorização e preservação dos patrimônios materiais e imateriais de sua cidade e região (Brasil, 2018). Essa inserção curricular corrobora o esforço das diretrizes do IPHAN e da Carta de Ouro Preto, institucionalizando a educação patrimonial não mais como um projeto extraclasse fortuito, mas como um direito de aprendizagem inalienável do estudante brasileiro.

Contudo, a viabilização dessa diretriz transversal exige uma ruptura epistemológica na formação docente. A abordagem intersetorial demanda que a educação patrimonial assuma uma perspectiva crítica e decolonial, permitindo que alunos e professores questionem as ausências e os silenciamentos históricos incrustados nos tombamentos tradicionais. Somente por meio dessa leitura crítica do espaço habitado será possível reverter o processo de alienação identitária e consolidar o patrimônio não como um fardo jurídico intocável, mas como um direito fundamental exercido diariamente.

A evolução histórica e legal da educação patrimonial demonstra resultados claros na formulação de políticas públicas intersetoriais, evidenciando a superação da visão de patrimônio como algo exclusivo das elites. Observou-se, no decorrer da pesquisa, que a

articulação entre as diretrizes culturais e as matrizes educacionais gerou uma considerável descentralização das ações de preservação, transferindo protagonismo às comunidades locais. Esse movimento materializa a articulação das categorias analíticas propostas neste estudo, ao evidenciar as tensões reais entre as diretrizes legais e a ampliação participativa das políticas patrimoniais.

Um resultado normativo concreto dessa evolução foi a edição de novas diretrizes que criaram as Casas do Patrimônio, definidas como instrumentos estratégicos resultantes de arranjos institucionais entre o poder público, a comunidade local e a sociedade civil (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016). Esse modelo de gestão compartilhada amplia a capilaridade das ações de proteção e funciona como um ponto de intersecção ideal. As Casas do Patrimônio atuam como catalisadoras, permitindo que professores, ativistas culturais, líderes comunitários e agentes do IPHAN dialoguem em um ambiente comum, o que evidencia a potencialidade de espaços colaborativos na mediação entre Estado e sociedade.

Contudo, a discussão também evidencia gargalos estruturais e pedagógicos urgentes. Apesar da exigência de transversalidade nas escolas, a implementação dessa diretriz encontra desafios significativos, uma vez que exige formação docente específica e materiais pedagógicos adaptados aos contextos locais, sob risco de se tornar uma demanda sem efetividade prática. Além disso, a implementação de temas transversais concorre, muitas vezes, com as rigorosas cobranças de cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Se o professor não recebe o suporte necessário para integrar a educação patrimonial às competências e habilidades exigidas pela BNCC nas disciplinas de História, Geografia, Arte ou Linguagens, o tema acaba sendo relegado a segundo plano, sendo lembrado apenas em datas comemorativas isoladas.

Neste sentido, ao analisar a terceira categoria, o potencial de apropriação social por meio de práticas educativas, constata-se que a ineficiência pedagógica em enraizar o pertencimento cultural tem reflexos diretos fora dos muros da escola. A proteção patrimonial frequentemente colide com interesses contrários em contextos urbanos. A expansão desenfreada das cidades, a gentrificação e a forte especulação imobiliária atuam, cotidianamente, como antagonistas da preservação histórica, enxergando os bens tombados como obstáculos ao desenvolvimento econômico. O nível de conscientização dos cidadãos reflete na eficácia das políticas, e, quando a população não se sente beneficiária da preservação, estabelece-se uma polarização que prejudica a eficácia da proteção, o que se neutraliza por meio da educação (Pires, 2022, p. 915).

A educação, portanto, mostra-se como um dos meios mais eficientes na conscientização sobre os riscos e os danos produzidos aos bens culturais (Duarte, 2015, p. 85). Inclusive, ela insere-se como ferramenta de proteção que deve estar presente em ações formais e informais (Miranda, 2021, p. 86).

A apropriação consciente por parte das comunidades é fator indispensável para a preservação sustentável desses bens e para o fortalecimento da cidadania (Medeiros; Surya, 2012, p. 299). Quando os indivíduos percebem que aquele patrimônio conta a história de seus antepassados e valida sua existência social, a comunidade passa a atuar como um escudo humano e jurídico contra a degradação e os interesses puramente mercadológicos. A visão de pedagogia da autonomia oferece um arcabouço robusto, enfatizando a importância de um processo que empodere os sujeitos a atuarem na transformação de sua realidade. Para Paulo Freire, a educação não é transferência de conhecimento, mas conscientização. Trazendo isso para o campo patrimonial, o aluno deixa de ser um receptor passivo da história oficial contada pelas cartilhas do Estado e passa a investigar ativamente os significados do patrimônio que o cerca (Freire, 2019).

Complementarmente, a ideia de hibridação cultural sugere que o patrimônio é dinâmico e se reconfigura nas interações cotidianas (Canclini, 2008). Sob essa ótica, o patrimônio não deve ser engessado por leituras fixas e descontextualizadas. A educação patrimonial precisa reconhecer que as tradições interagem com a modernidade, as tecnologias e as novas culturas urbanas. Resgatar um bem cultural não significa proibi-lo de evoluir, mas sim garantir que sua essência continue viva e fazendo sentido para as novas gerações, promovendo um constante diálogo entre o passado e o presente.

Especialistas apontam que a melhor alternativa metodológica para a conscientização é o contraste entre culturas preservadas e deterioradas (Pires, 2022, p. 290). Ao comparar um ambiente equilibrado com um degradado, estimula-se a reflexão crítica, comprovando que a educação baseada em afetos locais apresenta resultados mais efetivos que abordagens puramente normativas. Essa prática pedagógica de “choque de realidade”, quando levada para o entorno escolar, desperta não apenas a nostalgia, mas um senso cívico de urgência, essencial para forjar cidadãos dispostos a exigir do poder público o cumprimento das leis de preservação que estudaram nos livros.

Entretanto, é preciso analisar a interface entre a atual política educacional e a construção desses afetos com profunda cautela crítica. A mera previsão normativa de habilidades sobre o patrimônio cultural na BNCC não garante, por si só, a efetividade da educação patrimonial. Se o repasse desse conteúdo ocorrer de forma estritamente expositiva,

burocrática e conteudista, limitando-se aos muros da sala de aula e à reprodução de textos de livros didáticos genéricos, a escola falhará redondamente em despertar a topofilia. O ensino do patrimônio desencarnado da vivência real comunitária não adere em absoluto à filosofia proposta pelas Casas do Patrimônio percorridas anteriormente.

Para que o aluno desenvolva afeto, enraizamento e senso de pertencimento pelo seu legado histórico-cultural local, a instituição escolar deve romper com a passividade expositiva e adotar metodologias ativas e imersivas. O estudante precisa caminhar pelo seu território, ouvir os detentores de saberes tradicionais, investigar as edificações, participar de inventários participativos e reconhecer a si mesmo nas narrativas locais. A BNCC fornece o “quê” ensinar, mas o “como” ensinar deve ser irrevogavelmente lastreado no contato físico e emocional com os bens culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permite concluir que a educação patrimonial é uma temática transversal e intersetorial, essencial para a garantia da justiça social e do direito à memória. Ficou evidenciado que a preservação jurídica estatal, por si só, é ineficiente quando desprovida do engajamento popular e da topofilia. Restou claro que o ordenamento jurídico oferece ferramentas excelentes que vão desde a Constituição Federal até as normativas infra legais do IPHAN, mas cuja efetividade depende de processos educativos capazes de promover apropriação social e participação comunitária.

O estudo revelou a evolução de um modelo excludente para uma proposta de gestão colaborativa, que busca dar voz e identidade aos saberes locais. Contudo, para que as diretrizes nacionais e internacionais tenham êxito, é imperioso o investimento na formação continuada de professores e na elaboração de metodologias ativas aderentes à realidade de cada município. A própria BNCC, embora seja um inegável avanço normativo ao colocar o patrimônio no centro do currículo escolar, exige práticas pedagógicas que articulem território, memória e experiências formativas contextualizadas.

Enquanto as licenciaturas não incluam a educação patrimonial de forma robusta em seus currículos e enquanto as secretarias de educação não fornecerem materiais de apoio voltados para as memórias locais, essa responsabilidade continuará recaindo de maneira desproporcional sobre o professor bem-intencionado.

Por fim, a análise realizada reforça que a educação patrimonial opera como mediadora entre normativas, práticas culturais e vivências comunitárias, contribuindo para a construção de vínculos identitários e para o fortalecimento da participação social nos processos de

preservação. A continuidade desse processo depende da articulação intersetorial entre instituições de ensino, órgãos de proteção e comunidades locais, condição necessária para que o patrimônio cultural seja compreendido e valorizado pelas gerações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2026.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2008.
- CHOAY, Françoise. **Alegoria do patrimônio**. 6. Ed. São Paulo: UNESP/Estação Liberdade, 2017.
- DUARTE, Aimée Schneider. As perspectivas do meio ambiente e da cultura em uma sociedade de risco. In: CAMPOS, Juliano Bitencourt; PREVE, Daniel Ribeiro; SOUZA, Ismael Franscisco de (Org.). **Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade**. Curitiba: Multideia, 2015.
- FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2014.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MINC - IPHAN, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico da educação patrimonial**. Museu Imperial/IPHAN: Petrópolis, 1999.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016. **Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio**. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.
- MEDEIROS, Mércia Carréra; SURYA, Leandro. A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. In: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos (org.). **Patrimônio Cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. p. 293-301.

MIRANDA, Marcos Paulo de Souza. **Introdução ao Direito do Patrimônio Cultural Brasileiro**. Belo Horizonte: 3i Editora, 2021.

PELEGRINI, Sandra C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 26, n. 51, p. 115-140, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/PVLJ6HmX7hxYDD9bkdFqYLD/?lang=pt> . Acesso em: 01 fev. 2026.

PIRES, Maria Coeli Simões. **Da proteção ao patrimônio cultural: o tombamento como principal instituto**. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2022. E-book Kindle.

SEMINÁRIO NACIONAL DE DIREITO DO PATRIMÔNIO CULTURAL. **Carta de Ouro Preto**. Ouro Preto, MG, 4-5 abr. 2023. Disponível em: <https://www.patrimonioculturalbrasil.org/carta>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SOARES, André Luis R.; OOSTERBEEK, Luiz Miguel. Educação patrimonial: um exemplo de teoria e prática na gestão do patrimônio cultural brasileiro. In: CAMPOS, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da Silva Gomes; SANTOS, Marcos César Pereira (Org.). **Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: educação contextualizada – Arqueologia diversidade (volume III)**. Criciúma: UNESCO, 2018.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces. **Revista CPC**, São Paulo, v. 14, n. 27esp, p. 133-148, ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp133-148>. Acesso em: 02 fev. 2026.

UNESCO. **Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural**. Paris: Unesco, 1972. Disponível em: <https://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2025.

Submetido em: 04 de Abril de 2026

Aprovado em: 07 de Abril de 2026

Publicado em: 10 de Abril de 2026