



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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

DOI: 10.56579/eduinterpe.v2i1.3740

Flaviana Paulino da Silva Braga¹

¹E-mail: flaviana.paulino.pb@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo investiga a educação patrimonial como um instrumento intersetorial 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 intersetorial 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; Intersetorialidade; Políticas Públicas; Identidade Cultural.

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 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



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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; Cancellini, 2008; Miranda, 2021; Pires, 2022; Horta *et al.*, 1999). A seleção desses autores obedeceu ao critério de representatividade nas suas respectivas



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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 aliada 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).



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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 intersectorial 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



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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.



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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.



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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 incluírem 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.



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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 Francisco 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.



II Congresso de Educação e Práticas Escolares

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.v14i27espp133-148>. 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.