

Fronteiras

Revista Catarinense de História

Educação patrimonial nas escolas brasileiras: diretrizes da Portaria nº 137 e inventários participativos

Heritage education in Brazilian schools: guidelines of Ordinance no. 137 and participatory inventories

João Clemente de Souza Neto¹
Juliana Cavalcanti de Jesus²

Resumo

Este trabalho analisa a Educação Patrimonial em contexto escolar a partir de uma concepção crítica e compreende o patrimônio cultural como uma prática social atravessada por disputas de memória, identidade e poder. Fundamentado nas contribuições de Smith (2021) e Scifoni (2022), o estudo problematiza o Discurso Autorizado de Patrimônio e discute as transformações conceituais das políticas patrimoniais brasileiras, com destaque para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Sendo assim, a Portaria nº 137 (Brasil, 2016) e a metodologia dos inventários participativos são abordadas como elementos centrais da *Nova Pedagogia do Patrimônio* ao promoverem práticas educativas democráticas e inclusivas. Por fim, destacamos a escola como um espaço estratégico para a implementação da Educação Patrimonial ao articular currículo, território e participação social.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Inventário participativo; Nova Pedagogia do Patrimônio.

Abstract

This paper analyzes Heritage Education in the school context from a critical perspective and understands cultural heritage as a social practice shaped by disputes over memory, identity, and power. Grounded in the contributions of Smith (2021) and Scifoni (2022), the study problematizes the Authorized Heritage Discourse and discusses the conceptual transformations of Brazilian heritage policies, with particular emphasis on the National Institute of Historic and Artistic Heritage (IPHAN). In this regard, Ordinance No. 137 (Brasil, 2016) and the methodology of participatory inventories are addressed as central elements of the New Pedagogy of Heritage, as they promote democratic and inclusive educational practices. Finally, the school is highlighted as a strategic space for the implementation of heritage education by articulating curriculum, territory, and social participation.

Keywords: Heritage education; Participatory inventory; New Heritage Pedagogy.

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisador da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Brasil. E-mail: joao.souza@mackenzie.br | <https://orcid.org/0000-0003-3348-8316>

² Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestranda e Pesquisadora da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Brasil. E-mail: jcavalcantidejesus@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0004-5148-7434>

Introdução

Apesar dos avanços normativos, a implementação da Educação Patrimonial nas escolas brasileiras enfrenta obstáculos teóricos e práticos, especialmente no que tange à formação docente e à integração ao currículo escolar. Este artigo investiga as contribuições da Portaria nº 137 (Brasil, 2016) e dos inventários participativos para a Educação Patrimonial nas escolas brasileiras. Fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, o estudo discute a transformação do conceito de patrimônio cultural no contexto brasileiro ao longo do tempo, faz uma crítica ao *Discurso Autorizado de Patrimônio* (AHD) e analisa os pressupostos da *Nova Pedagogia do Patrimônio*, examinando as potencialidades e os limites dos inventários participativos como uma estratégia pedagógica para a formação da consciência histórica, a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento da participação social no contexto escolar.

O conceito de patrimônio cultural passou por profundas transformações ao longo da história. Originalmente associado aos bens privados herdados no âmbito familiar, a partir das ondas nacionalistas emergentes das primeira e segunda guerras mundiais, o patrimônio foi valorizado como um símbolo de soberania e orgulho nacional. Com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o conceito se universalizou, incluindo não apenas monumentos e obras de arte, mas também tradições, saberes e expressões culturais, tornando-se um bem comum da humanidade. No Brasil, esse conceito é marcado, principalmente, pelas mudanças ocorridas nas políticas recentes de preservação patrimonial conduzidas pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pela promulgação da Portaria nº 137 (Brasil, 2016), publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999) e do manual Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação (IPHAN, 2016).

Dentro do cenário internacional, essa ampliação conceitual foi acompanhada por uma crítica ao chamado *Discurso Autorizado de Patrimônio*, conceito desenvolvido principalmente por Laurajane Smith (2006), que questiona a predominância de perspectivas técnicas e institucionais na definição do que merece ser preservado em detrimento da participação das comunidades protagonistas. Nessa perspectiva, o patrimônio passa a ser compreendido como uma prática social e essencialmente política, resultado de disputas, negociações e processos coletivos de atribuição de significados.

No contexto brasileiro, essas transformações repercutiram nas políticas públicas voltadas à Educação Patrimonial. A publicação da Portaria nº 137 (Brasil, 2016), consolidou

diretrizes que reconhecem a Educação Patrimonial como um processo participativo, interdisciplinar e dialógico, valorizando os sujeitos e seus territórios na construção do conhecimento sobre o patrimônio cultural. Entre os instrumentos propostos pela política, destaca-se os inventários participativos, metodologia que incentiva comunidades a identificar, registrar e refletir sobre as referências culturais presentes em seus cotidianos, fortalecendo vínculos de pertencimento e valorização da diversidade cultural.

Uma vez estabelecida a definição conceitual dos inventários participativos e de seu procedimento metodológico, este artigo busca defender suas potencialidades como uma prática pedagógica. Nesse sentido, destaca-se uma experiência desenvolvida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2012, voltada à inserção do patrimônio cultural na educação formal. Por meio da Coordenação de Educação Patrimonial, o IPHAN elaborou uma ferramenta pedagógica destinada a possibilitar que a comunidade escolar reconhecesse, inventariasse e divulgasse as referências culturais de seu território. Fundamentado em metodologias já consolidadas pelo órgão, especialmente no Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), foi criado o Inventário Pedagógico, no âmbito da participação do IPHAN no Programa Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC). O material foi concebido para atender à diversidade de contextos culturais, territoriais e etários das escolas brasileiras, promovendo uma aproximação inicial com o patrimônio cultural e estimulando o desenvolvimento de ações e projetos educativos próprios (Florêncio; Almeida; Peters, 2023).

Outra experiência prática que pode ser citada por utilizar os inventários participativos em contexto escolar é a elaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF). Fundamentado nos princípios da educação integral, este currículo escolar é pensado de forma integrada, visando a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Sua proposta busca aproximar os conteúdos escolares das experiências sociais, culturais e territoriais dos estudantes, valorizando memórias, identidades e saberes locais como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o currículo apresenta possibilidades de diálogo com a Educação Patrimonial ao incentivar práticas pedagógicas participativas e contextualizadas nas quais os estudantes reconhecem e atribuem significado às referências culturais presentes em seus territórios (Suess; Freitas, 2023).

É nesse cenário que esta pesquisa se desenvolve. Partindo da compreensão de que a escola desempenha um papel fundamental na formação da consciência histórica e patrimonial, o estudo discute as potencialidades dos inventários participativos como prática pedagógica para

o ensino de História e para a Educação Patrimonial como um todo. É importante ressaltar que este artigo se trata de um recorte dentro de uma pesquisa maior fundamentada em autores que discutem patrimônio, memória e educação, articulando essas reflexões às diretrizes da Portaria nº 137 (Brasil, 2016).

Ao analisar as possibilidades e os desafios da implementação dessa metodologia no contexto escolar, a pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de práticas educativas mais democráticas, críticas e comprometidas com a valorização das múltiplas identidades e memórias que constituem o patrimônio cultural brasileiro.

Trata-se de um ensaio teórico-documental, de caráter analítico e propositivo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo não é apresentar resultados empíricos sobre a implementação da Educação Patrimonial em escolas brasileiras, mas examinar criticamente as diretrizes da Portaria nº 137 (Brasil, 2016) e a metodologia dos inventários participativos, discutindo suas potencialidades e seus limites como referências para práticas de Educação Patrimonial no contexto escolar.

O que é patrimônio cultural? Revisitando o passado

O que é patrimônio cultural? O que nos faz considerar que algo seja digno de um memorial em um museu ou de uma discussão em sala de aula? Quais são os critérios que determinam que certos bens, práticas ou saberes sejam reconhecidos como patrimônio e, sobretudo, de onde esses critérios se originam? Essas perguntas evidenciam que o patrimônio não é uma categoria neutra ou natural, mas sim o resultado de processos históricos, políticos e culturais que envolvem disputas de poder, seleções e silenciamentos.

Quando nos referimos a países do continente americano que passaram por um processo de colonização, é perceptível que o modelo de patrimônio cultural historicamente estabelecido se baseia, principalmente, numa estética de matriz europeia para definir o que é patrimônio cultural. As próprias instituições, como museus e órgãos de Preservação Patrimonial, foram criadas no molde inglês do século XIX durante um processo imperialista numa tentativa de hierarquização de culturas (Clifford, 2016, p. 25). Pratt (1999, p. 2) chamou de *zonas de contato* os espaços sociais onde culturas se chocam e uma é sempre colocada como superior às demais, fenômeno esse que migrou para o Brasil e foi reafirmado a partir de um viés mais conservador e pode ser explicado por meio do acúmulo de capital simbólico de uma elite tradicional (Bourdieu, 2007, p. 263).

A nível internacional, o conceito de patrimônio segue, predominantemente, a noção tripartite estabelecida pela UNESCO, que faz distinção entre patrimônio cultural material, patrimônio natural e patrimônio imaterial ou intangível. O patrimônio cultural material refere-se a monumentos, edifícios, sítios arqueológicos e outros bens tangíveis considerados portadores de valor histórico, artístico ou científico. O patrimônio natural abrange paisagens, formações geológicas e ambientes ecológicos reconhecidos por sua relevância para a biodiversidade e para a preservação do planeta. Já o patrimônio imaterial, ou intangível, compreende práticas, expressões, saberes e tradições que conferem sentido de continuidade cultural às comunidades (UNESCO, 1972).

O conceito de patrimônio desenvolvido por Laurajane Smith (2021), em seu artigo *Desafiando o Discurso de Patrimônio Autorizado*, contesta diretamente as concepções tradicionais que o vinculam a objetos materiais, monumentos ou sítios de valor intrínseco. Para a autora, é muito claro que patrimônio não é uma coisa, mas sim uma prática social e cultural que se manifesta de forma performativa. Em outras palavras, ele é uma negociação constante de identidades, memórias e sentidos de lugar que opera como um processo dinâmico e não como um elemento fixo. Essa perspectiva desloca o foco das coisas para os usos sociais e culturais atribuídos a elas, ressaltando que a relevância do patrimônio depende de como ele é mobilizado pelas pessoas em contextos específicos.

Para Smith (2021), todo patrimônio é intangível, pois mesmo os bens materiais ou naturais têm seu valor agregado em detrimento de dimensões culturais de um grupo, o que não significa negar a importância dos elementos materiais, mas enfatizar que eles só adquirem valor patrimonial quando empregados como ferramentas culturais nos processos de construção de sentido. Um edifício, uma música ou uma prática ritual só se tornam patrimônio quando utilizados para mediar relações entre passado e presente. Sendo assim, eles passam a deter valor ao agregar na construção de identidades coletivas e proporcionar experiências sociais. Nesse sentido, objetos trancados em depósitos museológicos ou práticas culturais inativas não constituem patrimônio em si, pois é no ato de serem vividos, reinterpretados e reapropriados que adquirem esse estatuto.

A partir dessa definição, assim como Smith (2021), compreendemos o conceito de patrimônio como uma performance. O conceito é inspirado em teorias performativas segundo as quais os significados são corporificados e produzidos nas práticas cotidianas. Assim, o patrimônio não se limita a conservar, mas abrange ações como lembrar, comemorar, transmitir, colecionar, exhibir, interpretar e até mesmo disputar narrativas. Essas atividades são capazes de

produzir pertencimento, vínculos identitários e sentidos de lugar, mas também podem legitimar exclusões, reforçar hierarquias e cristalizar narrativas hegemônicas. O patrimônio, portanto, é intrinsecamente político pois envolve o exercício do poder na definição do que deve ser lembrado, preservado ou silenciado.

Essa dimensão política se concretizou no *Discurso Autorizado de Patrimônio*. Ele se trata de uma perspectiva eurocêntrica, com raízes no século XIX, que se consolidou em torno da valorização de monumentos, sítios arqueológicos e paisagens esteticamente notáveis concebidos como bens frágeis e dotados de valor intrínseco. Apoiado por instituições como a UNESCO e o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS), esse discurso privilegia especialistas como guardiões autorizados do passado, legitimando sua autoridade na definição e gestão do patrimônio. Nesse modelo, as populações são relegadas ao papel de receptoras passivas e são desestimuladas a atribuir novos significados aos bens herdados.

Em sua pesquisa, Laurajane Smith (2021, p. 148-150) realizou um experimento social ao entrevistar visitantes de museus e sítios históricos na Inglaterra, na Austrália e nos Estados Unidos, questionando-os sobre o que entendiam como patrimônio. Os resultados demonstraram que apenas uma pequena parcela das respostas coincidia com os modelos do *Discurso Autorizado de Patrimônio*, enquanto a maioria dos participantes associava o patrimônio a experiências emocionais, memórias familiares, tradições e sentidos de pertencimento étnico ou identitário. Tais dados evidenciam a centralidade das dimensões imateriais e afetivas na forma como o patrimônio é concebido no imaginário social, em contraste com a ênfase materialista predominante nos discursos institucionais e acadêmicos. A partir desses experimentos, a autora desenvolveu uma crítica à centralidade conferida à materialidade e à consequente exclusão das narrativas cotidianas nos processos de gestão patrimonial.

Ao naturalizar o valor dos objetos materiais, o *Discurso de Patrimônio Autorizado* desconsidera os contextos sociais e culturais nos quais esses bens se inserem, além de obscurecer a pluralidade de memórias e identidades. A ênfase na autenticidade material, por exemplo, desvincula o patrimônio de usos cotidianos e vivos, afastando comunidades de seus próprios processos de significação. O *Discurso de Patrimônio Autorizado*, portanto, funciona como um mecanismo de exclusão ao reforçar narrativas nacionais homogêneas e silenciar experiências históricas que não se encaixam nesses moldes, como as histórias de populações indígenas, comunidades imigrantes, mulheres e outros grupos marginalizados durante o processo histórico colonizador.

Smith (2021, p. 141) aponta que o patrimônio deve ser entendido como um processo aberto de negociação no qual múltiplos grupos sociais participam da atribuição de valores e sentidos. Nesse cenário, o patrimônio não é um dado objetivo, mas uma construção em constante disputa na qual memórias são lembradas ou esquecidas conforme as necessidades sociais e políticas do presente. A autora dialoga com abordagens críticas da memória ao afirmar que sítios, objetos e tradições funcionam como *teatros da memória*, ou seja, espaços nos quais se encenam, atualizam e legitimam determinadas interpretações do passado.

A reflexão do conceito de patrimônio, para além somente do ato de reproduzir sua preservação de forma técnica, pressupõe não apenas a captação de determinadas representações simbólicas, como também a sua interpretação e a elaboração das relações entre elas. Há uma construção de sistemas que falam daquele contexto cultural com o sentido de representá-lo a partir de alguma lógica. Sendo assim, os sujeitos não são apenas informantes, mas sim intérpretes da cultura que reportam (Fonseca, 2000, p. 87).

Outro aspecto central no pensamento de Smith (2021) é a ênfase no caráter emocional do patrimônio. Os estudos realizados evidenciam que, para a maior parte das pessoas, o patrimônio não é associado primordialmente a monumentos ou coleções, mas sim a sentimentos de pertencimento, tradições familiares, identidades étnicas e experiências culturais. Essa dimensão afetiva é frequentemente negligenciada pelo *Discurso de Patrimônio Autorizado*, que privilegia valores técnicos e científicos em detrimento da vivência cotidiana. Para Smith (2021), entretanto, reconhecer as emoções vinculadas ao patrimônio é fundamental para compreender o seu papel social e político.

Ao propor essa virada conceitual, Smith (2021) não nega a importância das práticas de preservação patrimoniais da atualidade, tampouco o papel dos especialistas. O que ela reivindica é que esses profissionais assumam conscientemente a dimensão política de sua atuação, abrindo espaço para perspectivas mais inclusivas e plurais. Questionar o *Discurso Autorizado de Patrimônio* significa reconhecer que toda prática patrimonial implica escolhas, exclusões e disputas de poder e que, portanto, os especialistas devem atuar em diálogo com as comunidades, promovendo maior equidade e representatividade. A autora conclui que o patrimônio é essencialmente algo político cujo valor pode variar a partir dos grupos que ocupam posições dominantes numa sociedade.

Portanto, o conceito de patrimônio proposto por Laurajane Smith (2021) desloca o foco da materialidade para a performatividade. Patrimônio é prática, processo e performance que conecta passado e presente, estruturando identidades, valores e experiências coletivas. Ao

mesmo tempo, é um campo de disputa no qual se luta pela política da memória e do pertencimento. Essa perspectiva crítica não apenas desafia definições convencionais, mas também amplia as possibilidades de compreender e gerir o patrimônio de modo mais democrático, sensível às emoções e atento à diversidade social.

Contexto brasileiro: Educação Patrimonial em disputa

Para a autora Simone Scifoni (2022), defender a descolonização do conceito de patrimônio é o caminho para a construção de uma sociedade mais democrática. A pesquisadora articula essa proposição a partir de uma reflexão crítica sobre a Educação Patrimonial e sua relação com o discurso autorizado do Estado. Assim sendo, o patrimônio deve ser compreendido como um ato comunicativo que fala ao presente e às gerações futuras, desempenhando papel pedagógico e prático, sendo capaz tanto de valorizar memórias e identidades, quanto de silenciar conflitos e tensões históricas, especialmente aqueles que envolvem grupos sociais marginalizados.

Nesse sentido, Scifoni (2022, p. 2-3) enfatiza que a Educação Patrimonial constitui um campo estratégico de disputa: por um lado, reproduz narrativas hegemônicas e a memória oficial; por outro, pode ser apropriada como uma ferramenta crítica para problematizar essas mesmas narrativas e construir novos olhares sobre o passado e a cultura.

Historicamente, a Educação Patrimonial no Brasil foi dominada pela lógica do *conhecer para preservar*, noção fortemente ancorada em um Discurso Autorizado de matriz europeia. Tal perspectiva entende a seleção de bens como natural e universal, atribuindo valor intrínseco a certos objetos ou monumentos em nome de uma suposta herança comum. Contudo, o que se apresenta como natural é, na verdade, a escolha de um conjunto restrito de bens representativos de uma classe social dominante, legitimando uma memória oficial que exclui outras experiências. Essa lógica reproduz desigualdades, uma vez que cristaliza identidades hegemônicas e invisibiliza memórias alternativas. Romper com essa mentalidade autorizada, para Scifoni (2022, p. 3-4), é papel fundamental de uma *Nova Pedagogia do Patrimônio* que reconheça a dimensão política do ato de atribuir valor ao passado.

Scifoni (2022) sintetiza essa Nova Pedagogia em três princípios fundamentais: autonomia dos sujeitos, dialogicidade e participação social. O primeiro princípio, inspirado em Paulo Freire (1970, 1996, 2011), rompe com a hierarquia entre ensinar e aprender. Ele propõe que os educandos sejam protagonistas na produção de conhecimento sobre seus próprios

universos culturais, reconhecendo-se como sujeitos de memória, cultura e patrimônio. O segundo princípio, a dialogicidade, pressupõe a valorização da escuta e da horizontalidade nas relações pedagógicas, recusando a lógica hierárquica entre saberes técnicos e saberes populares. O diálogo, entendido como radical, implica abertura para o outro, respeito à diversidade e combate às narrativas que negam direitos humanos. O terceiro princípio, a participação social, é a prática que articula os dois anteriores, demandando processos horizontais e coletivos com partilha real de decisões na definição e gestão do patrimônio. A participação, portanto, não pode se limitar a consultas formais, mas deve constituir exercício efetivo de cidadania cultural (Scifoni, 2022, p. 5-6).

Nesse cenário, o inventário participativo se apresenta como uma ferramenta fundamental para uma Educação Patrimonial descolonizadora. Diferente da perspectiva de alfabetização cultural, que entende o patrimônio como algo exterior aos grupos sociais, o inventário participativo propõe que as comunidades produzam conhecimento sobre si mesmas, identificando suas próprias referências culturais:

O princípio da autonomia dos sujeitos implica que as práticas educativas estejam voltadas a fomentar nos educandos a capacidade de anunciar e enunciar o que é patrimônio cultural para si próprio, aquele patrimônio que habita o coração dos grupos sociais e a memória coletiva. Os inventários participativos constituem, nesse sentido, um recurso fundamental no processo de assunção da identidade cultural, já que eles são pesquisa de seu próprio mundo (Scifoni, 2022, p. 4).

Essa prática reforça a autonomia, a criticidade e a curiosidade epistemológica, permitindo que grupos sociais se reconheçam como sujeitos de direito à memória e ao patrimônio. Assim, o patrimônio é compreendido não como uma herança estática, mas como um vetor de memória, identidade e ação coletiva (Scifoni, 2022, p. 11-12).

A centralidade da escola nesse debate decorre do fato de que ela não apenas transmite narrativas já estabilizadas sobre o passado, mas também participa ativamente da produção de sentidos sobre memória, identidade e pertencimento. Em sociedades marcadas por desigualdades estruturais e por processos seletivos de consagração patrimonial, o espaço escolar pode funcionar tanto como instância de reprodução de memórias hegemônicas, quanto como lugar de problematização crítica das ausências, dos silenciamentos e das hierarquias que conformam o patrimônio cultural. Por isso, pensar a Educação Patrimonial no âmbito da educação básica implica reconhecer a escola como um espaço estratégico de disputa simbólica no qual diferentes versões do passado podem ser reiteradas, tensionadas ou ressignificadas.

Uma das principais formas de difundir esse pensamento no âmbito coletivo é por meio da implementação de práticas pedagógicas relacionadas à Educação Patrimonial, cultural e memorial constituídas a partir de uma lógica democrática e inclusiva. Os principais espaços para a implementação dessas práticas são os museus e as escolas em razão da função educativa em sua própria concepção. No Brasil, uma das instituições responsáveis pela legislação e pela política de preservação do patrimônio cultural é o IPHAN e é a partir de suas diretrizes e ações que se inicia uma mudança de paradigma no campo acadêmico, marcada pelo surgimento da chamada *Nova Pedagogia do Patrimônio*.

O IPHAN e as bases da Educação Patrimonial no Brasil

Atualmente, o IPHAN é o órgão nacional responsável por determinar o que é patrimônio histórico e cultural dentro do território nacional brasileiro e, conseqüentemente, a origem da construção do patrimônio cultural nacional se entrelaça com a história da própria instituição. Seu antecessor, o então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), foi criado em 13 de janeiro de 1937 por meio do Decreto-lei nº 378. Nesse período, o governo de Getúlio Vargas tinha como objetivo a proteção de bens culturais de excepcional valor histórico e artístico em nome do interesse público. Inicialmente, a definição de patrimônio cultural adotada como critério pela instituição seguia conceitos eurocêntricos estratificados construídos historicamente pelo *Discurso de Patrimônio Autorizado*, entretanto, a partir de meados da década de 1970, os critérios adotados pelo IPHAN passaram por reavaliações sistemáticas que levantaram questionamentos sobre o conceito de patrimônio e quem eram aqueles que elaboraram e implantaram as suas políticas de preservação (Fonseca, 2000, p. 83).

Ainda nos anos 1970, ocorreu, no Brasil, uma mudança significativa na forma como o Estado compreendia e conduzia as políticas de preservação do patrimônio cultural. Até então, desde a criação do SPHAN, a preservação esteve centrada em uma concepção restrita de patrimônio, voltada principalmente para a proteção de bens materiais considerados excepcionais, como monumentos, edifícios históricos e obras de arte associadas às elites e à herança colonial. Tal prática passou a ser reavaliada, abrindo espaço para questionamentos sobre quais bens deveriam ser preservados e quais grupos sociais eram representados por essas escolhas. Essa reorientação marcou o início de um deslocamento conceitual que colocou em crise a noção tradicional de patrimônio histórico e artístico, preparando o terreno para uma

compreensão mais ampla, plural e socialmente situada do patrimônio cultural. Para a pesquisadora Maria Cecília Londres de Fonseca (2000, p. 87):

[...] parto do pressuposto de que ocorreu no Brasil, nos anos setenta, uma reorientação de uma prática implementada pelo Estado desde 1937 – a preservação de bens culturais – reorientação que, embora estivesse em consonância com mudanças nos diferentes campos das ciências sociais – a história, e sobretudo antropologia – partiu de agentes vinculados a outras áreas (O design, a indústria, a informática) e no exercício de uma prática institucional e política. A noção de “referência cultural”, entre outras, foi incorporada por esses agentes a seu discurso, como um dos emblemas de sua proposta. Pouco explorada enquanto conceito, tornou-se, porém, a marca de uma postura inovadora em relação à noção de “patrimônio histórico e artístico”, na medida em que, naquele momento, remetia primordialmente ao patrimônio cultural não consagrado.

Nesse contexto de reorientação das políticas patrimoniais, emerge a noção de *referência cultural* como um elemento central de inovação conceitual. Ao deslocar o foco do patrimônio consagrado (alinhado com o *Discurso de Patrimônio Autorizado*) para as práticas, saberes e expressões significativas para os grupos sociais, essa noção rompe com a ideia de valor intrínseco atribuída, em sua maioria, a bens que as elites se identificam e passa a enfatizar os sentidos socialmente construídos do patrimônio. Ainda que pouco sistematizada teoricamente naquele momento, a noção de *referência cultural* tornou-se um marco por possibilitar o reconhecimento de manifestações culturais não institucionalizadas, ampliando o campo patrimonial para além dos monumentos e abrindo caminho para uma abordagem mais inclusiva e plural. Nas palavras de Fonseca (2000), essa virada conceitual abriu espaço para a mudança e legitimação do conceito de patrimônio imaterial na legislação brasileira:

A noção de “referência cultural”, e as inúmeras experiências que, em seu nome, foram realizadas, serviram de base, justamente com a releitura das posições de Mário de Andrade no seu anteprojeto para um Serviço do Patrimônio Artístico Nacional e na sua atuação no Departamento de Cultura, para a definição de patrimônio cultural expressa no artigo 216 da Constituição Federal de 1988, que alarga o conceito ao falar de “bens culturais de natureza material e imaterial” (Fonseca, 2000, p. 84).

Ainda assim, é importante evitar uma leitura homogênea do IPHAN, como se a instituição pudesse ser compreendida apenas como expressão linear do *Discurso Autorizado de Patrimônio*. Ao longo de sua trajetória, o órgão foi também atravessado por disputas internas, reorientações conceituais e diferentes projetos de patrimônio, alguns mais centrados na monumentalidade e na excepcionalidade estética, outros mais abertos à noção de referência cultural, diversidade e participação social. Nessa perspectiva, a Portaria nº 137 (Brasil, 2016) e o estímulo aos inventários participativos não devem ser lidos como uma ruptura absoluta com

a tradição institucional, mas como o resultado de tensões e deslocamentos produzidos no interior do próprio campo patrimonial brasileiro.

A partir de 2006, uma virada conceitual contribuiu para a consolidação da chamada *Nova Pedagogia do Patrimônio*, que vinha ganhando força no Brasil impulsionada por transformações provenientes do interior do próprio IPHAN. Nesse contexto, foram desenvolvidas iniciativas inovadoras. Essas iniciativas contribuíram para redimensionar a noção de patrimônio e suas práticas educativas, deslocando o foco dos bens consagrados para as referências culturais do cotidiano. Diferentemente da perspectiva anterior, centrada em monumentos e exemplares de valor estético, essa nova abordagem reconhece que o patrimônio reside nos espaços de vida, nas práticas, nas memórias e nos valores construídos coletivamente pelos grupos sociais (Scifoni, 2022, p. 4-5).

Reconhecer o papel do IPHAN na formulação de políticas de preservação e Educação Patrimonial não significa, contudo, atribuir à instituição o monopólio da produção de sentidos sobre o patrimônio. Ao contrário, uma leitura crítica do campo patrimonial exige considerar que a legitimação de memórias e referências culturais também é disputada por movimentos sociais, coletivos locais, escolas, museus comunitários e grupos historicamente marginalizados, muitas vezes em tensão com os marcos oficiais de reconhecimento. Assim, a análise da Portaria nº 137 (Brasil, 2016) interessa menos como descrição de uma norma estatal isolada e mais como oportunidade de examinar de que maneira o próprio Estado passou a incorporar, ainda que de forma parcial e contraditória, demandas por participação, pluralidade e democratização da memória.

Inventários participativos em contexto escolar: diálogos com a Portaria nº 137

A Portaria nº 137 (Brasil, 2016) representa um marco importante para a Educação Patrimonial no Brasil. Ela estabelece princípios, diretrizes e procedimentos voltados à integração da Educação Patrimonial em políticas públicas, práticas pedagógicas e ações de preservação. O documento busca romper com uma concepção elitista e restritiva de patrimônio que, por muito tempo, privilegiou bens materiais ligados ao passado colonial e à estética europeia, além de propor uma abordagem mais inclusiva, participativa e crítica. Entre seus princípios fundamentais destacam-se: o respeito à diversidade cultural, a valorização das identidades coletivas e o incentivo ao protagonismo social na construção das narrativas sobre o patrimônio cultural.

Mais do que um documento normativo, a Portaria nº 137 (Brasil, 2016) pode ser lida como um artefato político-pedagógico que explicita uma determinada concepção de patrimônio, de educação e de participação social. Sua relevância, para os fins deste artigo, reside justamente no fato de condensar uma tentativa de deslocamento em relação ao paradigma preservacionista estritamente monumental ao afirmar a Educação Patrimonial como uma prática processual, dialógica e socialmente referenciada. Isso não significa, contudo, que a portaria supere integralmente as hierarquias do campo patrimonial, mas indica a incorporação, no plano normativo, de demandas por pluralização das memórias e por maior protagonismo dos sujeitos coletivos na produção dos sentidos do patrimônio.

Nessa mesma linha, o Inventário Participativo surge como uma metodologia prática que traduz os princípios da portaria em ações concretas. Elaborado pelo IPHAN, o método convida comunidades a identificar, registrar e interpretar seus próprios referenciais culturais, sejam eles materiais ou imateriais. Diferente dos inventários tradicionais, realizados de forma verticalizada por técnicos e especialistas, o Inventário Participativo propõe um processo colaborativo em que os sujeitos locais se tornam protagonistas da definição do que deve ser reconhecido como patrimônio. Dessa forma, amplia-se a noção de preservação, incorporando saberes, práticas, memórias e valores que muitas vezes foram silenciados pela historiografia oficial.

A noção de participação, entretanto, não deve ser tomada de forma abstrata ou automaticamente emancipatória. Em contextos institucionais, participações podem assumir intensidades muito distintas, variando entre a mera consulta formal, a colaboração pontual e formas mais efetivas de construção coletiva de decisões. No campo da Educação Patrimonial, essa distinção é particularmente importante pois o uso do vocabulário participativo não garante, por si só, a redistribuição do poder de nomear, selecionar e interpretar o patrimônio. Desse modo, a análise dos Inventários Participativos exige considerar não apenas sua abertura metodológica, mas também as condições concretas em que a participação seja viabilizada, os sujeitos efetivamente envolvidos e os limites institucionais que moldam o alcance dessas experiências.

Tanto a Portaria nº 137 (Brasil, 2016), quanto o Inventário Participativo integram um macrocontexto de descolonização não apenas da área patrimonial, mas também da memória nacional como um todo, colaborando para um processo mais amplo de rompimento com a narrativa tradicional colonizadora de construção da identidade do povo brasileiro. Enquanto a primeira estabelece o marco normativo e os princípios pedagógicos, o segundo oferece a metodologia que possibilita a sua aplicação prática. Juntos, eles contribuem para a consolidação

de uma política patrimonial mais democrática, crítica e descolonizadora que reconhece a pluralidade cultural do Brasil e fortalece a relação entre comunidades e seus bens culturais. Nesse sentido, compreender como essas diretrizes se articulam com a prática educativa torna-se fundamental porque é no espaço escolar que tais princípios encontram terreno fértil para serem apropriados, reinterpretados e difundidos. A relação entre patrimônio e educação consolidou-se, nas últimas décadas, como um campo estratégico para a valorização da diversidade cultural, para a preservação da memória coletiva e para a formação cidadã.

Nesse cenário, a Portaria nº 137 (Brasil, 2016) faz parte de um contexto importante para a redefinição da Educação Patrimonial no Brasil. O documento estabelece princípios e diretrizes que orientam práticas educativas voltadas para a apropriação social do patrimônio e para o fortalecimento da cidadania. Em vez de tratar o patrimônio como herança estática, distante da realidade cotidiana, a portaria propõe compreendê-lo como um recurso pedagógico vivo capaz de fomentar identidades plurais e estimular a consciência crítica. Entre seus princípios, destacam-se o respeito à diversidade cultural, a valorização do protagonismo social, o caráter processual e participativo das ações educativas e a integração da temática patrimonial com práticas escolares e curriculares. Ao reconhecer a pluralidade das memórias, a Portaria nº 137 (Brasil, 2016) rompe com uma visão elitista de patrimônio e abre espaço para que a escola se torne um lugar de diálogo intercultural e de construção de pertencimento.

Complementar a esse documento normativo, a metodologia do Inventário Participativo possibilita traduzir os princípios da portaria em ações concretas. Diferente dos inventários tradicionais, conduzidos de forma verticalizada por técnicos e especialistas, o Inventário Participativo propõe um processo horizontal e colaborativo no qual as comunidades são convidadas a identificar, registrar e interpretar seus próprios referenciais culturais. Essa proposta inverte a lógica do silenciamento de vozes, já que os sujeitos locais passam a ser protagonistas da definição do que é significativo como patrimônio. A metodologia, portanto, não se limita a levantar dados, mas busca envolver os participantes em um processo formativo que fortalece vínculos comunitários, amplia a consciência cidadã e valoriza saberes que, por muito tempo, foram invisibilizados pela historiografia oficial.

Estabelecidos neste artigo os princípios da Portaria nº 137 (Brasil, 2016) e do Inventário Participativo, reconhece-se neles um potencial transformador quando aplicados à educação básica, especialmente nos ensinos fundamental e médio. Quando transpostos para o contexto escolar, os princípios da portaria e a metodologia dos Inventários Participativos não devem ser entendidos como conteúdos adicionais a serem simplesmente incorporados ao currículo, mas

como dispositivos capazes de reorientar o próprio modo de construir experiências pedagógicas em torno da memória, do território e da cultura. Isso significa que sua presença na escola não se reduz à inclusão de novos temas programáticos, mas envolve a possibilidade de deslocar práticas de ensino centradas na transmissão de informações para processos investigativos, dialógicos e territorialmente situados nos quais estudantes e comunidades devem ser convocados a refletir criticamente sobre os sentidos do patrimônio em suas próprias realidades.

No artigo *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*, José Carlos Libâneo (2016) evidencia os impactos das novas políticas educacionais sobre a escola brasileira. O autor demonstra como as diretrizes internacionais, em especial do Banco Mundial e de organismos multilaterais, têm influenciado fortemente as políticas nacionais. Tais orientações privilegiam currículos instrumentais e de resultados imediatos, vinculando a educação a estratégias de alívio da pobreza e de empregabilidade. No entanto, essa lógica acaba reduzindo a escola a um espaço de acolhimento social em detrimento de sua função essencial: a transmissão de conhecimentos científicos e culturais. Nesse sentido, Libâneo (2016, p. 47) afirma:

A escola se reduz a atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem.

Essa perspectiva contribui para o empobrecimento do currículo, a desvalorização do trabalho docente e a perda da identidade da escola como um lugar de formação cultural e intelectual. Em vez de promover a emancipação, ela reforça desigualdades educacionais, sobretudo entre os mais pobres, que recebem uma formação simplificada e limitada.

É nesse ponto que se torna fundamental recuperar as contribuições de Paulo Freire (2011) em *Pedagogia da Emancipação*, onde ele entende a educação como prática da liberdade. Sendo assim, o processo educativo deve ser dialógico, crítico e voltado à transformação da realidade social: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011, p. 68). A inserção obrigatória de atividades relacionadas à Educação Patrimonial no currículo escolar apresenta-se, portanto, como uma alternativa promissora para a construção de uma educação comunitária, democrática e comum a todos os brasileiros, desafiando o *Discurso de Patrimônio Autorizado* na sua origem de formação.

Aplicados à educação básica, a Portaria nº 137 (Brasil, 2016) e o Inventário Participativo oferecem caminhos fecundos para repensar a relação dos estudantes com o patrimônio. Em primeiro lugar, é possível articular o patrimônio ao currículo escolar de modo contextualizado. O estudo da colonização, por exemplo, pode ser explorado não apenas a partir de manuais didáticos, mas também por meio da análise crítica de monumentos, ruas e praças da própria cidade, promovendo discussões sobre a exaltação da herança colonial e, ao mesmo tempo, sobre o apagamento das resistências indígenas e afro-brasileiras. Essa perspectiva aproxima o conteúdo escolar da realidade vivida pelos alunos e desperta o interesse pelo patrimônio como parte integrante de sua identidade.

Outra possibilidade é o desenvolvimento de projetos interdisciplinares inspirados na metodologia do Inventário Participativo. Estudantes podem realizar levantamentos de práticas culturais em suas comunidades, registrar histórias orais de familiares e vizinhos ou mapear festas, saberes e expressões artísticas locais. Além de favorecer habilidades de pesquisa, interpretação e registro, essas atividades fortalecem o senso de pertencimento e estimulam a valorização da cultura local. Nesse processo, a escola não apenas ensina sobre o patrimônio, mas contribui para a sua preservação, tornando-se agente de reconhecimento e divulgação da memória coletiva.

O diálogo entre os princípios da portaria e a prática escolar também permite desenvolver uma educação mais crítica e inclusiva. Ao discutir, por exemplo, porque determinados bens e memórias foram preservados e outros não, os professores podem incentivar reflexões sobre as desigualdades sociais, étnicas e de gênero que marcaram a formação do patrimônio nacional. Trata-se de um exercício de descolonização da memória no qual os alunos são convidados a questionar as narrativas hegemônicas e a propor novas formas de valorização de identidades marginalizadas. Dessa maneira, a Educação Patrimonial na escola não se restringe a transmitir conteúdos, mas promove um espaço de reflexão e de construção coletiva de sentido.

Ainda que essas propostas revelem grande potencial, a aplicação dos princípios da Portaria nº 137 (Brasil, 2016) e do Inventário Participativo na educação básica enfrenta desafios. Muitos professores não possuem formação específica para trabalhar com a temática patrimonial, e a estrutura curricular, centrada em disciplinas rígidas, pode limitar a realização de práticas interdisciplinares e participativas. Além disso, a Educação Patrimonial ainda não é amplamente reconhecida como uma política pública de Estado, o que dificulta a implementação de ações contínuas nas escolas. Apesar disso, as potencialidades são evidentes: ao aproximar o patrimônio da vida dos estudantes, fomenta-se uma educação mais significativa que valoriza a

diversidade cultural, fortalece a cidadania e contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

Não se pode desconsiderar, contudo, que a implementação de práticas de Educação Patrimonial na escola básica encontra obstáculos concretos relacionados à precarização do trabalho docente, à rigidez de currículos já sobrecarregados, à insuficiência de formação específica sobre patrimônio cultural e às desigualdades de infraestrutura entre redes e territórios. Tais limites não anulam a relevância da Educação Patrimonial, mas indicam que sua efetivação depende de condições institucionais, tempo pedagógico, apoio formativo e reconhecimento da escola como um espaço de produção cultural. Em outras palavras, a defesa de uma Educação Patrimonial crítica e participativa exige ser acompanhada de uma reflexão sobre os meios efetivos para sua realização sob pena de converter uma proposta de democratização da memória em mera prescrição normativa de difícil concretização.

O processo de reeducação patrimonial de uma sociedade, especialmente quando orientado por uma perspectiva descolonizadora, está intimamente ligado à inclusão social pois possibilita o reconhecimento da diversidade cultural, a valorização das memórias coletivas e a ampliação do direito de participação das populações na construção da identidade nacional. A constituição de uma identidade nacional democrática pressupõe abarcar de forma equitativa a história de todos os povos que a compõem. Nesse contexto, ao dialogar com diferentes comunidades, a Educação Patrimonial atua como uma ferramenta de reeducação e, no caso de uma nação relativamente “recente” como o Brasil, configura-se, muitas vezes, como o próprio ponto de partida para a construção dessa educação. Ao romper com visões elitistas e eurocêntricas de patrimônio, permite-se que grupos historicamente marginalizados se reconheçam como protagonistas na narrativa cultural do país, ampliando o horizonte de pertencimento e fortalecendo práticas inclusivas de memória e identidade.

Uma vez que atividades de Educação Patrimonial fundamentadas nos valores estabelecidos na Portaria nº 137 (Brasil, 2016) e na prática do Inventário Participativo sejam inseridas pelo MEC como obrigatórias na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elas se tornarão acessíveis a todos os cidadãos em formação, elevando os valores de processos coletivos, dialógicos e interdisciplinares, bem como a participação social, a valorização do território e os vínculos afetivos com o patrimônio. Além disso, essas atividades podem contar com a participação, ou até mesmo serem ministradas, pelos próprios grupos aos quais se referem, garantindo que permaneçam como sujeitos do processo e conquistando maior autonomia sobre suas próprias histórias.

A inserção da Educação Patrimonial no ambiente escolar deve ocorrer preferencialmente de forma prática, vinculada ao cotidiano dos alunos e às realidades locais. Estas atividades escolares devem incluir visitas a locais históricos, oficinas de arte e artesanato, resgate de brincadeiras e saberes populares, pesquisas sobre a história local e sobre os bens culturais da comunidade, elaboração de guias turísticos e criação de projetos sobre memória comunitária. Devem ser práticas semelhantes às práticas propostas pelo CMDF, que incentivem a aproximação dos estudantes de seu território e contribuam para que compreendam o patrimônio como parte integrante de suas vidas e identidades.

Essas atividades podem ser enriquecidas por diferentes estratégias pedagógicas. Dentre elas:

- O **Inventário Escolar Participativo ou Inventário Pedagógico**, por exemplo, permite que os alunos mapeiem referências culturais de seu bairro ou comunidade, registrando práticas, narrativas e objetos significativos;
- Os **roteiros de memória** e os **mapas afetivos** favorecem a valorização do território, estimulando o olhar crítico sobre a realidade local;
- O **espaço de memória escolar** pode ser um espaço, dentro dos limites do colégio, voltado para a reunião de objetos, fotografias e relatos trazidos pelas famílias dos alunos, consolidando vínculos intergeracionais;
- **Oferta de oficinas e atividades extracurriculares relacionadas a cultura e memória.** É importante que sejam ofertadas nas limitações das escolas de forma recorrente e que sejam devidamente divulgadas.

Projetos interdisciplinares ainda ampliam o alcance das ações pois permitem que diferentes áreas do conhecimento contribuam para a valorização patrimonial: em História, investigam-se as transformações da comunidade; em Geografia, o uso e a ocupação do espaço; em Artes, a releitura de símbolos culturais; em Língua Portuguesa, a valorização das narrativas orais. A Educação Patrimonial não precisa ser necessariamente incorporada a uma disciplina específica, ela pode ser trabalhada por diferentes perspectivas em diversas disciplinas.

Ao fortalecer essas práticas, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a atuar como um agente ativo na formação cidadã, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural do Brasil. Nesse processo, o patrimônio deixa de ser compreendido como uma herança distante ou meramente celebratória e passa a ser vivido criticamente no cotidiano escolar, articulando saberes locais, memórias coletivas e experiências sociais. Assim, a Educação Patrimonial se consolida como uma ferramenta essencial para

promover a inclusão social, o pertencimento e o respeito à pluralidade cultural que compõe a identidade nacional. Pensar o currículo escolar implica incluir a construção de uma memória cidadã, conseqüentemente, a aplicação dos Inventários Participativos na construção do mesmo, apresenta-se como um importante aliado nesse processo.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu examinar a Educação Patrimonial nas escolas brasileiras a partir das diretrizes estabelecidas pela Portaria nº 137 (Brasil, 2016) e da metodologia dos Inventários Participativos, situando esses instrumentos no interior das disputas em torno da definição do patrimônio cultural no Brasil. Partindo da crítica ao *Discurso Autorizado de Patrimônio* e do debate sobre a descolonização das práticas patrimoniais, buscou-se demonstrar que a Educação Patrimonial não pode ser compreendida apenas como um mecanismo de transmissão de conhecimentos sobre bens previamente consagrados, mas como um campo pedagógico e político de disputa pela memória, pela identidade e pelo pertencimento.

Nesse sentido, a Portaria nº 137 (Brasil, 2016) representa uma inflexão importante no campo patrimonial brasileiro ao afirmar princípios como participação social, diversidade cultural, territorialidade e protagonismo dos sujeitos na construção dos sentidos do patrimônio. De forma complementar, os Inventários Participativos se apresentam como uma metodologia capaz de tensionar a lógica verticalizada da patrimonialização ao favorecer processos de escuta, registro e valorização de referências culturais definidas pelos próprios grupos sociais. Quando articulados ao espaço escolar, esses instrumentos ampliam as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais críticas, dialógicas e territorialmente situadas, aproximando o patrimônio das experiências concretas de estudantes e comunidades.

Todavia, o exame desses dispositivos também exige cautela analítica. Nem a Portaria nº 137 (Brasil, 2016) nem os Inventários Participativos eliminam, por si sós, as assimetrias de poder que historicamente estruturam o campo patrimonial. Ambos permanecem inscritos em marcos institucionais estatais e em disputas permanentes sobre quais memórias, sujeitos e experiências podem ser legitimados como patrimônio. Por essa razão, sua potência transformadora depende menos de sua existência formal e mais das condições concretas de sua apropriação por escolas, professores, estudantes e comunidades, bem como da capacidade

desses sujeitos disputarem criticamente os sentidos da memória e da cultura no interior das práticas educativas.

À vista disso, sustenta-se que a Educação Patrimonial, quando orientada por uma perspectiva democrática e descolonizadora, pode contribuir para deslocar a escola de um lugar de mera reprodução de narrativas hegemônicas para um espaço de problematização da memória social, de valorização da diversidade cultural e de fortalecimento da cidadania. Mais do que incorporar o patrimônio como conteúdo escolar, trata-se de reconhecê-lo como um campo de conflitos, silenciamentos e disputas simbólicas que atravessam a própria formação da sociedade brasileira. É justamente nessa tensão entre reprodução e crítica, entre institucionalização e participação, que reside o potencial da Educação Patrimonial como uma prática formativa comprometida com a construção de leituras mais plurais do passado e do presente.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado, cujo apoio foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Declaro, ainda, que utilizei ferramentas de inteligência artificial exclusivamente como apoio à organização de ideias, ao aprimoramento da redação e à revisão textual, mantendo total responsabilidade pela concepção, análise, interpretação dos resultados e redação final do manuscrito.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000*. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

CLIFFORD, James. Museus como zonas de contato. Tradução: Alexandre Barbosa de Souza e Valquíria Prates. *Periódico Permanente*, [s. l.], n. 6, fev. 2016. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/museus-como-zonas-de-contato>. Acesso em: 12 out. 2024.

FLORENCIO, Sônia Rampim; ALMEIDA, Márcia Cristina Pacito Fonseca; PETERS, Paulo Moura. Curso EAD: Educação Patrimonial e Inventários Participativos. In: JANUZZI, Vinicius Prado *et al.* (org.). *Educação patrimonial, diversidade e meio ambiente no Distrito Federal*. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2023. p. 2-21.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: Iphan. *O registro do patrimônio imaterial*. Brasília: IPHAN, 2000. p. 83-98. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImaDiv_ORegistroPatrimonioImaterial_1Edicao_m.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da emancipação*. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos*. Brasília: Iphan; MEC, 2014.

Disponível em: [https://bibliotecadigital-](https://bibliotecadigital-web.iphan.gov.br/server/api/core/bitstreams/f3d0d217-342a-4a24-b9fa-d8e838b29ea3/content)

[web.iphan.gov.br/server/api/core/bitstreams/f3d0d217-342a-4a24-b9fa-d8e838b29ea3/content](https://bibliotecadigital-web.iphan.gov.br/server/api/core/bitstreams/f3d0d217-342a-4a24-b9fa-d8e838b29ea3/content). Acesso em: 21 out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Tradução: Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru: EDUSC, 1999.

SCIFONI, Simone. Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, p. e255310, 2022. Disponível em:

[scielo.br/j/es/a/zK7BLX6XmXMX5QnZFhLbRBS/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/es/a/zK7BLX6XmXMX5QnZFhLbRBS/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 25 out. 2025.

SMITH, Laurajane. *Uses of Heritage*. London: Routledge, 2006.

SMITH, Laurajane. Desafiando o discurso autorizado de patrimônio. *Caderno Virtual de Turismo*, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 140-154, 2021. Disponível em:

<https://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/article/view/1957>. Acesso em: 26 out. 2025.

SUESS, Rodrigo Capelle; FREITAS, Vanessa Nascimento. Educação Patrimonial: currículo, conceitos e temas. In: JANUZZI, Vinicius Prado *et al.* (org.). *Educação Patrimonial, Diversidade e Meio Ambiente no Distrito Federal*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2023. p. 2-28.

Fontes

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano CLIII, n. 81, p. 6, 29 abr. 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/items/5ddb29ca-5e09-4a3a-a7ff-180fdb546aac>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 set. 2025.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Petrópolis: Museu Imperial; IPHAN/DEPROM; MINC, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Brasília, DF: Iphan, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/items/bcf886be-1187-426d-9890-ecf41d492fe8>. Acesso em: 30 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural*. Paris: UNESCO, 1972. Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/conventiontext/>. Acesso em: 7 jul. 2026.

Recebido em 14/03/2026.
Aceito em 04/07/2026.