

# Educação Patrimonial como Tema Transversal no Ensino Médio Integrado: um Olhar dos Professores em uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica

## Heritage Education as a Transversal Theme in Integrated High School: a View of Teachers in an Institution of Professional and Technological Education

Regiane de Souza Oliveira Farias<sup>\*a</sup>; Mário Sérgio Pedroza Lobão<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica, AC, Brasil.

\*E-mail: [regiane.ufac@gmail.com](mailto:regiane.ufac@gmail.com)

---

### Resumo

O presente estudo pretendeu identificar a existência ou não de algum processo de educação patrimonial (EP) no Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco, pelos docentes, junto aos alunos do Ensino Médio Integrado. A abordagem da pesquisa é qualitativa, cuja natureza é aplicada e com objetivo exploratório. A coleta de dados ocorreu com aplicação de questionário aos professores atuantes nos cursos técnicos integrados em Edificações, Informática para Internet e Redes de Computadores. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2016), a partir da detecção de eixos temáticos mais representativos. Os resultados evidenciaram, nos níveis de acesso e concepção, que os docentes não possuem formação ou complementação pedagógica sobre EP. A maioria dos participantes aponta a inexistência de incentivo ao tema nas relações entre equipe pedagógica-professor e professor-aluno. Os profissionais narram cenas de manuseio inadequado de bens públicos, opinam sobre a potencialidade de a EP mudar esse cenário e, ainda, mostram atração a material didático de apoio, que facilite essa abordagem no processo de ensino e aprendizagem. Propõe-se que os professores recebam incentivos institucionais para trabalharem a temática junto aos alunos, na perspectiva de que a docência e a gestão de ensino, a partir de formações continuadas ou complementações pedagógicas, consigam inserir a EP sob o viés transversal.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Educação Patrimonial. Transversalidade.

### Abstract

*The present study intended to identify the existence or not of some heritage education (HE) process at Federal Institute of Acre, Campus Rio Branco by teachers with Integrated High School students. The research approach is qualitative, whose nature is applied and with exploratory objective. Data collection took place with the application of questionnaire to teachers working in the integrated technical courses in Buildings, Internet Computing and Computer Networks. Bardin's (2016) categorical content analysis technique was used, based on the detection of more representative thematic axes. The results showed, at the levels of access and conception, that the teachers do not have training or pedagogical complementation on HE. Most participants point out the absence of incentive to the theme in the relationships between pedagogical team-teacher and teacher-student. The professionals narrate scenes of improper handling of public properties, give their opinion on the potential for HE to change this scenario, and also show attraction to support didactic material that facilitates this approach in the teaching and learning process. It is proposed that teachers receive institutional incentives to work with the students, in the perspective that teaching and teaching management, from continuous training or pedagogical complementations can insert HE under the transversal bias.*

**Keywords:** *Integrated High School. Heritage Education. Transversality.*

---

## 1 Introdução

Educação Patrimonial (EP) faz parte de uma construção maior, a do patrimônio cultural, este devidamente previsto na atual Constituição Federal brasileira sob o *status* de direito fundamental à pessoa humana, exigindo-se sua preservação por parte do Estado e da sociedade, especialmente os artigos 215, 216 e 216-A da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A proteção do patrimônio recai sobre as categorias de bens materiais e imateriais.

É a partir da Constituição que o Poder Público passa a ter um olhar mais protecionista em relação aos mecanismos, inventários, registros e vigilâncias para salvaguardar o patrimônio. Após esse marco, iniciativas educacionais voltadas à preservação patrimonial têm sido multiplicadas,

sendo a Educação Patrimonial um exemplo dessas ações (SILVA, 2018).

A proposta desta pesquisa se limita à abordagem da categoria material, isto é, à possibilidade de se abordar o tema da Educação Patrimonial sob o viés transversal na última etapa da Educação Básica na modalidade profissional. Nesse sentido, a transversalidade se configura como opção para introduzir tal temática, que geralmente não é discutida em sala de aula (SILVA; MORAES, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), artigos 1º e 26, por exemplo, abre um importante espaço para se trabalhar as características regionais nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Mais que uma

garantia presente na legislação, a Educação Patrimonial pode se materializar transversalmente em espaços de ensino e aprendizagem diversos, sejam esses formais, não formais e informais. Assim, é preciso que se reconheça o papel, ao menos no plano transversal, da Educação Patrimonial para uma formação cidadã.

A Educação Patrimonial, inserida direta ou transversalmente, poderá vir a ser uma ferramenta importante na formação de cidadãos críticos, que aprendam a valorizar o que lhes está mais próximo, o que lhes é caro, e então refletir sobre o que lhes é imposto como importante ou não enquanto valores pessoais e sociais.

Na etapa do Ensino Médio, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a integração deve ser promovida. Logo, o Ensino Médio Integrado (EMI) se materializa como uma proposta, um espaço viável para fomentar, muito além da integração de conteúdos e áreas, a valorização e preservação da cultura, das identidades e do patrimônio.

Logo, a inserção da Educação Patrimonial nos tempos e espaços da escola é ferramenta capaz de disseminar conhecimento crítico, fazendo incutir maiores níveis de consciência e desejo de apropriação da herança cultural por parte da sociedade, promovendo cidadania (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Em diferentes espaços, projetos e atividades de Educação Patrimonial se verifica a consolidação de vínculos sociais, criação de redes de solidariedade entre os sujeitos e contribuição para apropriar e dar novo significado ao espaço público (GOHN, 2011), pois é um importante instrumento na criação do cidadão crítico.

No cenário específico do Instituto Federal do Acre (IFAC), *Campus* Rio Branco, cujas atividades da atual sede iniciaram no ano de 2012, vê-se, nas primeiras observações da pesquisadora, a necessidade de se averiguar a possível existência e o consequente modo como é desenvolvida a Educação Patrimonial no referido espaço formal de educação. Naturalmente, é provável que se perceba o quão importante é o ato de preservar o patrimônio público na concepção da equipe pedagógica, dos docentes e alunos do Ensino Médio Integrado daquele *campus*.

Nesse contexto, indaga-se: como promover a educação patrimonial com ênfase na importância da preservação do patrimônio público no Ensino Médio Integrado do Ifac, *Campus* Rio Branco?

A presente proposta de estudo se justifica pela necessidade de preservar o patrimônio material da mencionada instituição, a partir da promoção da Educação Patrimonial no Ensino Médio Integrado, pois se parte do pressuposto de que significados como pertencimento, memória e identidade são capazes de tornar um ambiente melhor para se viver. A integração, tão representativa na Educação Profissional e Tecnológica, poderá ser materializada através de ações que

formam, ou transformam, o sujeito em um ser cidadão.

A Educação Patrimonial pode se consolidar como instrumento que conecta a escola à comunidade e vice-versa, por meio do ensino e da participação dos sujeitos (MATOS; BERTOLOTO; DOURADO, 2019). Há necessidade de incorporar, com mais efetividade, a Educação Patrimonial como um mecanismo de análise e questionamento sobre valores éticos, estéticos e socioambientais da sociedade brasileira (DROPA; OLIVEIRA, 2015). A referida incorporação poderá orientar a comunidade estudantil e docente a respeito da importância da preservação do patrimônio material do Ifac.

## 2 Material e Métodos

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024, do Instituto Federal do Acre e os dados contidos na Plataforma Nilo Peçanha, ano-base 2018, o *Campus* Rio Branco conta com aproximadamente 2.248 alunos, 142 professores e 70 técnicos administrativos (IFAC, 2019; BRASIL, 2019a).

Nesse sentido, o Instituto Federal do Acre (Ifac), *Campus* Rio Branco, que tem suas instalações sediadas desde o ano de 2012 no bairro Xavier Maia foi o ambiente da pesquisa realizada. Até o ano de 2020, e levando-se em conta apenas os cursos integrados ao Ensino Médio, o referido *Campus* atendia, aproximadamente, 500 alunos, estes matriculados em 15 turmas e distribuídos em três cursos: Técnico em Edificações, Técnico em Informática para Internet e Técnico em Redes de Computadores (IFAC, 2019). Cursos que, frise-se, são oferecidos via modalidade presencial.

Exibidos alguns dados sobre o ambiente de pesquisa investigado, passa-se à classificação básica da pesquisa. Desse modo, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa, apesar de aparecerem, de forma minoritária, dados quantitativos. É qualitativa em função do foco ser o processo e seu respectivo significado, defendendo-se a existência de uma vinculação inseparável entre o mundo real (objetivo) e a intimidade (aspecto subjetivo) do sujeito, incapaz de ser narrado a partir de números.

Além disso, a interpretação dos fenômenos e os juízos de valor e significados relativos à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e à Educação Patrimonial serem o pano de fundo de toda argumentação presente. Estas considerações do aspecto qualitativo têm por base a doutrina de Gerhardt e Silveira (2009).

Desse modo, evidenciou-se o olhar dos docentes quanto à Educação Patrimonial, com ênfase na preservação do patrimônio público material no Ensino Médio Integrado (EMI) do Ifac, *Campus* Rio Branco. A obtenção dos dados e consequente análise ocorreram a partir do instrumento de pesquisa, levando-se em conta a subjetividade das respostas dos envolvidos.

A natureza aplicada (ou tecnológica) é a que gera produtos, processos ou conhecimentos e que contém uma finalidade

imediate (COSTA; COSTA, 2018). E, realmente, se pretendeu construir um olhar dos docentes em relação à temática da Educação Patrimonial, enquanto proposta transversal.

Além de uma característica metodológica, a pesquisa aplicada é uma obrigação legal quando envolve os institutos federais, contida no artigo 7º, inciso III, da Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), para estimular soluções técnicas e tecnológicas e estender benefícios à comunidade.

Quanto ao objetivo, a pesquisa é exploratória, na medida em que pretendeu oferecer mais familiaridade com o problema, para explicitar e construir hipóteses, aprimorar certos pensamentos ou mesmo descobrir intuições, que permeiam a mente do pesquisador. Como consequência, a flexibilidade do planejamento é uma característica que marca esta classificação da pesquisa (GIL, 2017). A pesquisa, conseqüentemente, apresenta dados exploratórios, especialmente, quando utiliza a técnica do questionário junto aos pesquisados.

Os questionários foram aplicados em ambiente remoto, por meio da ferramenta digital *Google* Formulários, considerando as medidas de prevenção estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no que se refere à pandemia causada pelo novo coronavírus, Covid-19. No mesmo arquivo de formulário, mas na etapa inicial, solicitou-se aos sujeitos análise de aceite ou recusa das condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O instrumento de coleta escolhido é bastante utilizado nas pesquisas de cunho social, especialmente, nas que apresentam abordagem qualitativa e objetivo exploratório (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; GIL, 2017).

Estruturalmente, o questionário deve ser elaborado a partir de perguntas sequenciais a serem respondidas, de forma escrita, por parte do informante. Porém, a presença do pesquisador não se faz necessária (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Esse instrumento deve ser traduzido em itens escritos, de forma clara, simples, a fim de alcançar os objetivos específicos de uma investigação (GIL, 2017).

Conforme autores estudados, não existem regras fixas para que o questionário seja elaborado. Todavia, é recomendável que se tomem algumas precauções, como, por exemplo, a estratégia de criar perguntas bem simples e diretas no começo do instrumento e ir, no avançar dos questionamentos, lançando outras com maior complexidade, ou seja, as que efetivamente vão abranger o objeto investigado.

Nesse sentido, no instrumento utilizado, as cinco primeiras perguntas apresentaram maior simplicidade, cujo interesse foi muito mais identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa, a partir de informações de cunho pessoal e profissional. As perguntas seguintes, 6 a 13, por sua vez, apresentaram intencionalidade quanto ao problema de pesquisa e, conseqüentemente, expressaram certo grau de complexidade aos respondentes.

Há motivações que justificam a escolha do questionário como instrumento de coleta, como o fato de as informações objetivas e subjetivas serem oriundas de um universo de dezenas de sujeitos, estes representados por docentes e

gestores, bem como oferecer maior uniformidade na avaliação, especialmente, quando da análise por categorias, mais à frente explicada.

Dos 58 formulários enviados aos professores atuantes nos cursos técnicos integrados, 24 foram respondidos, isto é, a amostragem foi na ordem de 41,38% da totalidade. O planejamento e a execução do questionário ocorreram nos meses de janeiro a março de 2021.

Os dados dos questionários foram processados à luz da técnica de análise de conteúdo de Bardin, especificamente, no que diz respeito à proposta de análise categorial, condizente com “[...] o desdobramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p.201). E dentro das possibilidades de categorização, a análise a partir de temas, também chamada de análise temática, foi levada em conta nesta etapa da pesquisa. Assim, a partir da leitura dos questionários, eixos temáticos foram identificados e analisados.

O olhar crítico, o poder de síntese e de descrição por parte do pesquisador são fatores que devem ser associados a essa técnica de análise, que classicamente se constitui por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

O processo de categorização se construiu sob o olhar apresentado pelos docentes quanto às possibilidades de promover a educação patrimonial, sob o viés transversal de ensino.

Basicamente, a análise buscou encontrar núcleos de sentido significativos, presentes nas respostas dos participantes. Cada categoria, na medida do possível, desdobrou-se em subcategorias, unidades de registro e unidades de contexto. Para tanto, houve a tabulação e o cruzamento dos dados, a fim de identificar os elementos anteriormente descritos. Na essência, a interpretação dos significados das respostas foi o ponto determinante para o uso da técnica escolhida.

### 3 Resultados e Discussão

Nesta seção, tendo como fio condutor o olhar dos docentes sobre a educação patrimonial como tema transversal no Ensino Médio integrado, apresentam-se os resultados e as discussões do material coletado no decorrer da pesquisa, a partir da aplicação dos questionários. Dessa forma, são delineados o perfil dos sujeitos, os eixos temáticos, as categorias, as subcategorias e as unidades de registro e de contexto.

#### 3.1 Perfil dos sujeitos

Identificados pelos pseudônimos D1 a D24 no Quadro 1, em que a letra D se refere à palavra docente e os números representam a ordem e a contagem, os sujeitos da pesquisa são professores que lecionam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Acre (Ifac), *Campus* Rio Branco.

**Quadro 1** - Perfil dos sujeitos

Sujeito	Tempo de docência no Ifac (anos)	Curso de EMI que já atuou*	Tipo de graduação	Curso de graduação	Titulação
D1	9 a 11	TE	Bacharelado	Engenharia Civil	Especialista
D2	9 a 11	TE	Licenciatura	Ciências Biológicas	Doutor(a)
D3	9 a 11	TE, TII e TRC	Tecnológica	Administração; Gerência de Redes de Computadores	Especialista
D4	3 a 5	TE, TII e TRC	Licenciatura	História	Especialista
D5	6 a 8	TE	Tecnológica	Edificações	Especialista
D6	6 a 8	TII e TRC	Licenciatura	Educação Artística; Letras/Inglês	Especialista
D7	3 a 5	TE	Licenciatura	Matemática	Mestre
D8	3 a 5	TE, TII e TRC	Licenciatura	História	Mestre
D9	9 a 11	TE, TII e TRC	Licenciatura	Ciências da Natureza com Habilitação em Física	Mestre
D10	9 a 11	TII e TRC	Licenciatura	História	Mestre
D11	9 a 11	TE, TII e TRC	Licenciatura	Letras/Português e Inglês	Especialista
D12	9 a 11	TE, TII e TRC	Licenciatura	Química	Mestre
D13	6 a 8	TE e TRC	Licenciatura	Letras Português	Especialista
D14	3 a 5	TE	Licenciatura	Ciências Biológicas	Doutor(a)
D15	9 a 11	TE	Tecnológica	Engenharia Civil	Especialista
D16	9 a 11	TE, TII e TRC	Bacharelado	Sistema de Informação	Especialista
D17	6 a 8	TE, TII e TRC	Licenciatura	Letras/Português	Doutor(a)
D18	0 a 2	TRC	Licenciatura; Bacharelado.	Ciências Biológicas	Doutor(a)
D19	6 a 8	TE e TRC	Licenciatura	Letras/Francês e Português	Especialista
D20	6 a 8	TE, TII e TRC	Licenciatura	Geografia.	Especialista
D21	3 a 5	TII e TRC	Tecnológica	Redes de Computadores	Mestre
D22	3 a 5	TII e TRC	Licenciatura	Matemática	Mestre
D23	6 a 8	TE e TRC	Bacharelado	Engenharia Elétrica/ Eletrônica	Mestre
D24	9 a 11	TE	Bacharelado	Engenharia de Agrimensura	Especialista

\*Legenda: TE = Técnico em Edificações; TII = Técnico em Informática para Internet; TRC = Técnico em Redes de Computadores.

Fonte: dados da pesquisa.

Inicialmente, demonstra-se o tempo de docência dos investigados: um leciona na faixa de zero a dois anos (4,16%), seis de três a cinco anos (25%), sete de seis a oito anos (29,17%) e dez de nove a onze anos (41,67%). Cerca de 70% do total, como se percebe, está localizada nas faixas de seis a oito e de nove a onze anos.

Logo, os sujeitos exercem docência há bastante tempo, se este for comparado ao de funcionamento institucional, que é de aproximadamente onze anos. Tratam-se, portanto, de servidores efetivos e estáveis no serviço público, possuindo vivências e experiências no ambiente de trabalho, bem como olhar amadurecido quanto à importância da preservação dos bens públicos e o que estes representam para a instituição e para a comunidade escolar.

No que se refere à tipologia dos cursos nos quais os profissionais atuam ou atuaram, o de Técnico em Edificações (TE) foi citado 19 vezes, Técnico em Redes de Computadores (TRC) aparece em 17 respostas e Técnico em Informática para

Internet apresenta 13 menções. Considere-se que cada docente atua(ou) em combinações de cursos diferentes, às vezes, em apenas um curso, como o sujeito D1, dois cursos, a exemplo de D6 e em três cursos, como ocorre ao D8. Com isto, destaca-se que a atuação dos professores nesses cursos é importante, considerando a diversidade quanto ao público que atendem e às disciplinas ministradas, desde as básicas até as técnicas.

O questionário apontou que esses profissionais se graduaram em cursos de licenciatura (15), bacharelado (4), tecnologia (4) e licenciatura e bacharelado (1). Os licenciados representam 62,5% da amostra, bacharéis e tecnólogos correspondem a 16,67% cada e, por fim, o sujeito D18, que possui licenciatura e bacharelado, representa 4,16%. Por atuarem no Ensino Médio, é natural que a maioria dos professores possua licenciatura, especialmente, na oferta de disciplinas voltadas à área básica, como Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, como existem disciplinas de cunho técnico, aparecem também no quadro docentes bacharéis e

tecnólogos.

Os profissionais são graduados em diversas áreas do conhecimento: Ciências Biológicas e da Natureza (Biologia, Física e Química); Ciências Exatas e Tecnológicas (Edificações, Eng. de Agrimensura, Eng. Civil, Eng. Elétrica, Eng. Eletrônica, Matemática, Redes de Computadores e Sistema de Informação); Ciências Humanas (Administração, Geografia e História); Letras e Artes (Educação Artística, Francês, Inglês e Português). Essa diversidade de áreas de formação se relaciona com a própria:

[...] organização curricular dos Institutos Federais [pois ela] traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear [...] (PACHECO, 2010, p.22).

Dessa forma, mantém-se uma relação estreita entre ciência e tecnologia, que em muito se atribui à diversidade de áreas de

formação dos professores atuantes no EMI, repercutindo na multiplicidade de disciplinas ofertadas aos alunos.

No que consiste à titulação, doze são especialistas (50%), oito são mestres (33,33%) e quatro são doutores (16,67%). A metade dos participantes, como se vê, possui graus acadêmicos mais elevados (mestres e doutores), de modo que tais formações lhes permitem propor aos alunos reflexões críticas sobre temas transversais, inclusive inserir atividades práticas sobre Educação Patrimonial, seja pelo viés do ensino, da pesquisa ou da extensão.

### 3.2 Acesso e concepção sobre educação patrimonial

Por meio das questões 6 e 8 do instrumento, mediu-se a acessibilidade dos sujeitos em relação à Educação Patrimonial, bem como o que conseguiam, livremente, conceituar a respeito.

**Quadro 2** – Acesso dos sujeitos da pesquisa à Educação Patrimonial

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Acesso à EP	Sem acesso	-	-	Não (D1; D5; D11; D14; D21; D22; D24). Não tive (D4; D10; D18). Não, em nenhuma etapa (D9) Ainda não tive acesso à educação patrimonial (D12).
	Com acesso	Superficial ou eventualmente  Profissional ou academicamente	Reuniões; oficinas.  Mediação de aprendizagem; vida acadêmica.	[...] forma mais superficial em reuniões [...] (D17). Sim, participei de uma oficina <i>online</i> de pequena duração (D20). [...] fui mediador de aprendizagem [em outra instituição] [...] era possível trabalhar a valorização, preservação, autoconhecimento (D3). De forma breve na licenciatura em Arte e na especialização (D6). Na minha vida acadêmica, disciplinas abordando sobre o patrimônio histórico brasileiro (D8).

Fonte: Os autores.

O Quadro 2 aborda o acesso dos docentes à temática. Para isso, desenvolve-se a partir de duas categorias de análise. A primeira, intitulada sem acesso, corresponde à expressividade de 18 respondentes (75%), encontrando-se estratificada por alguns exemplos. A referida categoria não apresentou subcategorias e unidades de registro, reportando-se, em quase todas as respostas, ao vocábulo “não”.

Essa categoria pode revelar a falta de uma formação continuada ou complementação pedagógica em Educação Patrimonial, por parte dos docentes, durante seus processos formativos. Historicamente, foi somente a partir da década de 1990 que o Ministério da Educação passou a elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), voltados à Educação Básica.

Nesses são introduzidos os temas transversais à prática docente, perpassando os diversos componentes curriculares. Entre os temas abordados, o da pluralidade cultural poderia perfeitamente servir ao trabalho pedagógico que aproximasse educação e patrimônio, bem como a aplicação de projetos dirigidos à Educação Patrimonial.

As escolas, portanto, após a elaboração dos PCNs, poderiam trabalhar essa temática de forma interdisciplinar. Todavia, a temática objeto de estudo não fez parte da formação

daqueles professores. E, caso tenha feito parte, isto parece não ter sido de forma significativa, a ponto de não fazê-los se lembrarem.

Por sua vez, a fala da minoria criou a categoria com acesso. E esta revelou um contato superficial ou eventual (D7; D20) e, às vezes, de modo profissional e/ou durante o percurso formativo dos sujeitos (D3; D6; D8).

Levando-se em conta a amostra em destaque, assim como outras respostas dos mesmos sujeitos que criam a categoria, infere-se que a acessibilidade ao tema adveio pontualmente: ou durante a prática profissional em trabalhos fora da instituição atual, enquanto mediadores de aprendizagem (D3), ou brevemente nas etapas de graduação (D8) e pós-graduação (D6). E, ainda, por ocasião de reuniões ou palestras.

Isto posto, a análise dirigida à categoria sem acesso serve, até certo ponto, à categoria com acesso, pois não resta evidente um processo formativo sólido dos docentes quanto à Educação Patrimonial, ao menos na perspectiva transversal de ensino.

A segunda parte desta subseção traz o tema conceitos atribuídos à Educação Patrimonial. Nesse há três categorias: processo de conscientização; conhecimento de normas; tema desconhecido.

A primeira, e com maior expressividade, concebe Educação Patrimonial como processo de conscientização, cuja subcategoria denomina-se ações positivas. A partir das unidades de registro alfabetização cultural, reconhecimento, pertencimento, zelo, valorização e transversalidade, há unidades de contexto que materializam essa categoria:

[...] forma de alfabetização cultural (D3).

Educação para reconhecimento, pertencimento (D6).

Zelar pelo patrimônio com responsabilidade sabendo que o outro também usará (D10).

É valorizar [...] patrimônio público, como se fosse da nossa casa (D16).

[...] tema transversal que vai unindo-se com outras áreas do conhecimento (D19).

Contrastando-se as falas com recentes pesquisas a respeito da Educação Patrimonial, ambas seguem a perspectiva de que a conservação do patrimônio corresponde a uma missão educativa, não somente para contribuir com conhecimentos sobre o passado, mas como meio de fortalecimento da identidade cultural e do sentido de pertencimento por parte dos cidadãos (MOLINA, 2019).

Com inspiração no modelo inglês da *Heritage Education* (educar para o patrimônio), a concepção de Educação Patrimonial surge no Brasil no ano de 1983, a partir de adaptações feitas daquele modelo pelas museólogas Maria Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), durante a realização do I Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, ocorrido no Museu Imperial de Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro (HOFFMAN, 2018).

A *Heritage Education* trata-se de uma metodologia originada nos anos de 1970 na Inglaterra, inicialmente, e depois nos Estados Unidos, como uma iniciativa pedagógica com o objetivo de formar professores para a utilização de objetos patrimoniais no ensino escolar (HOFFMAN, 2018). No contexto brasileiro, a Educação Patrimonial nasce como modalidade formativa com foco na preservação do patrimônio histórico, cultural e artístico (SILVA; MORAES, 2016).

Em 1999, Horta, Grunberg e Monteiro lançaram o Guia Básico de Educação Patrimonial, servindo de base para muitas ações do Iphan desde então. A referida publicação se destinou às práticas educacionais na área de patrimônio e foi construída através de várias experiências que as autoras tiveram com técnicos de diversas superintendências do Iphan, com alunos e professores de várias partes do Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990.

O conceito clássico de Educação Patrimonial, bastante difundido nos trabalhos científicos analisados, advém daquele guia, ligado à ideia de processo permanente e sistemático de trabalho educativo, tendo como centro o Patrimônio Cultural. Este último servindo como ferramenta para consolidar a identidade cultural e, ao mesmo tempo, o sentimento de pertencimento. Ademais, a Educação Patrimonial serve ao indivíduo para que realize a leitura de mundo que o cerca,

levando em conta sua trajetória na história e no tempo nos quais se encontra inserido (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Exibidas as concepções dos sujeitos e da doutrina clássica em relação à temática, ousa-se definir uma conceituação sobre Educação Patrimonial: processo educativo capaz de propiciar interações entre o indivíduo e o patrimônio, para propor reflexões e ressignificações favoráveis à preservação e à valorização do bem público, que não, necessariamente, se resumem a campanhas de conscientização ou alfabetização cultural, isto é, que não se confunda com o ato de tão somente transmitir conteúdos e informações.

Uma segunda concepção, que cria a categoria conhecimento de normas, traz consigo a subcategoria cumprimento de deveres, construídas pelas unidades de registro procedimento e agente, à luz das respostas seguintes:

[...] deveres e responsabilidades [...] quanto aos cuidados com o patrimônio da instituição (D1).

[...] normas e procedimentos sobre como cuidar do patrimônio da instituição, bem como suas implicações (D4).

[...] ação do agente, servidor público ou não, em cuidar dos bens que compõem os serviços públicos (D21).

Conceituar Educação Patrimonial como ato de conhecer normas e procedimentos remete à necessidade de obediência à legislação sobre patrimônio público, o que de certa forma situa a temática em campos além do ensino, como por exemplo Direito, Contabilidade e Administração Pública, que se encarregam de abordá-la sob olhares e preocupações próprias.

Nessa acepção, o conceito de patrimônio público, contido na Lei nº 4.717/1965, condiz com o conjunto de “[...] bens e direitos de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico” (BRASIL, 1965). Sob a ótica da legislação, portanto, patrimônio público remete a custos e investimentos da União, Estados, Municípios, autarquias ou empresas públicas.

Por representar valor, mensurável em dinheiro, há diversas outras leis que se preocupam em proteger o patrimônio: Lei de Improbidade Administrativa, nº 8.429/1992; de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101/2000 e outras. Neste ponto, a discussão apresentada é para comprovar que há muito sentido relacionar Educação Patrimonial ao cumprimento de normas e deveres, embora não seja o foco da área de Ensino, como foi anunciado anteriormente.

Os posicionamentos dos sujeitos sob este viés reforçam que, dadas as escassas produções científicas no Brasil voltadas às relações entre Educação e Patrimônio Público, há um campo de pesquisa ainda incipiente, sobretudo na modalidade Profissional e Tecnológica.

Por fim, a terceira categoria, tema desconhecido, fruto de 4 respostas, não possui subcategorias ou unidades de registro, apenas unidades de contexto como ocorre em: “Não tenho conhecimento do tema” (D5); “Não tenho conhecimento sobre educação patrimonial” (D23).

Com base nas declarações dos sujeitos no sentido de

desconhecerem a temática, evidencia-se a exclusão da Educação Patrimonial no Ensino Médio Integrado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Grosso modo, a EP é bastante desconhecida no contexto escolar e na sociedade em geral, “[...] talvez por acreditar-se que ela esteja somente ligada à disciplina de História” (MALTÊZ *et al.*, 2010, p.47) ou dissociada “[...] dos componentes curriculares e devido a um desconhecimento com relação ao conceito de cultura relacionado à base teórica da proposta de educação patrimonial” (HOFFMANN, 2018, p.92).

Discutidos os elementos que compõem o presente eixo temático, percebeu-se que o acesso e a concepção dos professores sobre Educação Patrimonial carecem de ações estimuladoras, afim de possibilitar a inserção da temática sob o viés transversal de ensino no *locus* da pesquisa. Esses estímulos passam pela compreensão da própria identidade institucional e pelo senso de pertencimento e coletividade dos

sujeitos.

Dessa forma, julga-se que o ponto de partida pode surgir dos docentes e gestores, ou seja, daqueles que notem o potencial da Educação Patrimonial ao processo de melhoria do ambiente escolar, na medida em que pode (trans) formar os alunos dentro de uma concepção mais cidadã, de respeito e cuidado à coisa pública. E isto se confunde com a materialização de um dos ideais da Educação Profissional e Tecnológica, que é a formação integral. A legislação e os teóricos estabelecem as bases da temática, falta então a prática, que advém de um processo às vezes lento e gradual.

### 3.3 Incentivo da equipe pedagógica e dos docentes à Educação Patrimonial

As questões 7 e 9 do questionário serviram para investigar eventuais incentivos concedidos pela equipe pedagógica aos docentes, bem como dos docentes aos alunos no que se refere à Educação Patrimonial.

**Quadro 3** – Incentivo da equipe pedagógica aos docentes

Tema	Categoria	Subcategorias	Unid. de Registro	Unidades de Contexto
Incentivo	Existência	Afirmção	Sim	Sim. Através do NEABI [Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas] (D6).
		Negação ou desconhecimento	Não; Desconheço	Não tive (D4). Não lembro especificamente de ter tido algum direcionamento por parte da equipe pedagógica (D8).

Fonte: dados da pesquisa.

Como se observa no Quadro 3, a categoria existência tem duas subcategorias. A primeira, intitulada afirmação, construiu-se a partir de três docentes, como estratificado na resposta de D6. No entanto, a fala expressiva, correspondente a 87,5% da amostra, isto é, 21 respondentes, é no sentido de negar ou desconhecer qualquer tipo de incentivo por parte da equipe pedagógica.

Apesar dos resultados, é preciso cumprir as determinações da legislação educacional, como por exemplo a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao mencionar em seu art. 1º que a Educação deve ser desenvolvida “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.1). A mesma norma, em seu art. 26, com as alterações sofridas pela Lei nº 12.796/13, estabelece que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p.8).

Previsão essa que tende, por exemplo, a consolidar a Educação Patrimonial nos tempos e espaços formais e não formais de educação. Reforce-se que o posicionamento do sujeito D6, apesar de importante, se refere a incentivos recebidos fora da perspectiva da equipe pedagógica do Ifac,

ou seja, em contexto relativo à difusão da história e da cultura afro-brasileira, indígena e africana. O incentivo recebido, portanto, não surgiu enquanto política institucional ou orientação pedagógica.

A questão do incentivo é objeto também de análise sob outro olhar: partindo do docente em direção aos alunos, o que gerou a categoria preservação do patrimônio (questão 9). Nessa, existem as subcategorias ocorrência e negação/desconhecimento.

No que se refere à ocorrência, as unidades de registro conteúdo, bom senso e informal, ligam-se às unidades de contexto a seguir:

[...] ao trabalharmos nossos conteúdos sempre possibilitamos aos nossos discentes a reflexão acerca do bom uso dos recursos materiais (D8).

O bom senso e a ética apreendida nas disciplinas já levam a isso (D10)

[...] de forma informal, sim (D12).

No que consiste a subcategoria negação ou desconhecimento, à luz das unidades de registro não e desconheço, destacam-se as unidades de registro: “Não observo incentivo algum por partes de docentes” (D2); “desconheço em outros docentes” (D3); “não tenho conhecimento de ações deste tipo” (D21).

Percebe-se que a perspectiva entre equipe pedagógica e docentes é próxima da existente entre professor-aluno quanto à promoção de incentivos que favoreçam à transversalidade da Educação Patrimonial. Na insistência em observar à legislação educacional, a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), igualmente elaborada pelo Ministério da Educação, faz referência ao art. 26 da LDB, ao dizer que a “[...] concepção do conhecimento curricular [seja] contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (BRASIL, 2018, p.11).

O Ministério da Educação, ao atualizar a terminologia temas transversais para temas contemporâneos transversais (TCTs) na BNCC, os conceitua como “[...] assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante” (BRASIL, 2019b, p.7). Nesse sentido, os conteúdos formais e os temas transversais guardam relação de complementariedade no espaço didático (GAVÍDIA, 2002).

Merecem também destaque a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram o texto do art. 26 da LDB, acrescentando por exemplo o art. 26-A, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Inovações na lei importantes para a promoção do Patrimônio Cultural, gênero da espécie Educação Patrimonial.

Além do contexto legislativo, há publicações importantes e necessárias ao conhecimento dos sujeitos sobre Educação Patrimonial, como a obra produzida por Florêncio *et al.*

(2014), intitulada Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Essa é fruto dos encontros e seminários realizados pelo Iphan, por meio de sua Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc). Essa publicação expõe o posicionamento oficial do Iphan, tais como princípios e diretrizes relativo às boas experiências conquistadas, a partir de eventos sobre Educação Patrimonial promovidos por vários lugares do Brasil.

Todavia, sabe-se que trabalhar a temática da preservação do patrimônio material não reflete a criação de uma disciplina no currículo escolar, mas na proposta de um modo de trabalho ao professor, para que este aplique, de maneira transversal, em qualquer disciplina ministrada.

### 3.4 Manuseio de bens, potencialidade e material didático sobre Educação Patrimonial

As questões 10, 11 e 13 do instrumento serviram para averiguar se os docentes haviam presenciado alguma cena de manuseio inadequado de bens materiais do Ifac, bem como expressarem a forma como julgam quão potente é a Educação Patrimonial no contexto da preservação patrimonial.

Dessa forma, o Quadro 5 evidencia a categoria manuseio inadequado, tendo como subcategoria os bens. E dos bens citados, nas principais unidades de registro, visualizam-se as consequentes unidades de contexto.

**Quadro 5** – Cenas de manuseio inadequado de bens materiais

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
Manuseio inadequado de bens	Manuseio inadequado	Bens	Carteira; porta; cantina; livros; computador, projetor, ar condicionado, luzes, limpeza, pintura	sentar-se no braço da carteira, na mesa, nos corredores (D6) batendo a porta da sala com força (D9) cantina após o almoço, muita sujeira (D11) Mau uso dos livros didáticos (D20) Não desligar computadores de forma correta; ligar o projetor com materiais inadequados; não desligar o ar condicionado quando não está sendo utilizado; não apagar as luzes ao sair de ambientes; limpeza dos quadros brancos com produtos abrasivos; danificar pintura de paredes (D22)

Fonte: dados da pesquisa.

Manuseio inadequado, por vezes, pode resultar em depreação ao bem público, uma forma velada de violência escolar. Ao rememorar situações deste tipo, os docentes, de modo implícito, devem imaginar alguns custos resultantes desse fenômeno, tais como a aquisição de novos equipamentos, mobiliários, acervos bibliográficos, serviços de reparo ou reformas prediais. Investimentos e custeios que poderiam ser empregados em outras necessidades da instituição.

Assim, faz-se necessário discutir dialógica e, democraticamente, as questões que envolvem fenômenos indesejáveis, a exemplo da depreação dos bens públicos, seja por meio do processo de conscientização e conhecimento de normas e procedimentos por parte da comunidade escolar, apontados pelos próprios sujeitos investigados, conforme exploração anterior relativa à questão 8. Afinal, é importante a vigilância de todos para:

[...] evitar a depreação de bens da escola, que ao serem destruídos estarão causando prejuízos à sociedade, na medida

em que podem escassear e atrapalhar o desenvolvimento das ações educativas. Muitas vezes, a falta de informações relacionadas à legislação e custeio, pode causar descaso com o patrimônio público escolar (DOMINGUES; SILVA, 2017, p.3).

Com isso, a escola deve ser palco de uma educação integral e de uma formação cidadã, fundadas no compromisso social, na ética e nos valores. Para isso, precisa-se mobilizar a comunidade escolar para diminuir os problemas, por meio de ações interventoras ou processos que maximizem a conscientização. A consciência cidadã tende a criar sociedades mais justas e solidárias.

Por sua vez, após rememorem cenas de manuseio inadequado, as questões 11 e 13, cuja relação é de complementariedade entre si, estimularam os investigados a opinarem a respeito da potencialidade da Educação Patrimonial. Logo, as respostas àquelas perguntas culminaram na categoria impactos. Nessa, identificaram-se as subcategorias meios e resultados.



Quanto aos meios, as unidades de registro foram: projetos integradores, palestras, oficinas, diálogo, rodas de conversa, conscientização, conforme as unidades de contexto a seguir: “Projetos integradores; palestras [...]” (D4); “[...] através do diálogo” (D13); “[...] como disciplina em todos cursos” (D16); “Rodas de conversa que busquem formas de conscientização” (D17); “Palestras e oficinas” (D20).

As respostas apontaram, ainda, eventuais resultados após a aplicação daqueles meios, quais sejam: senso de coletividade e pertencimento, consciência, ideia de valor e cultura de preservação. Eis as unidades de contexto relacionadas:

[...] o estudante pode reconhecer seu pertencimento àquele lugar (D6).

[...] compreender que o patrimônio pertence a uma coletividade (D8).

[...] maior entendimento sobre o valor do patrimônio material e cultural (D18).

[...] ter a consciência de preservarmos o que é nosso (D19).

Os resultados imaginados pelos participantes condizem com a hipótese de que caso os temas transversais se transformem em “[...] fios condutores dos trabalhos da aula, as matérias curriculares girarão em torno deles; dessa forma, transformar-se-ão em valiosos instrumentos que permitirão desenvolver uma série de atividades” (BUSQUETS *et al.*, 2002, p.53). As atividades desenvolvidas permitirão desenvolver, por consequência, novos conhecimentos.

Por fim, a questão 12 indagou os sujeitos sobre quão atraídos eles se sentiriam caso existisse material didático voltado à abordagem da Educação Patrimonial em suas aulas. Com exceção apenas de D1, ao reportarem à unidade de contexto ‘sim’, os docentes que participaram da pesquisa manifestaram interesse em ter acesso, a usar algum material no processo de ensino e aprendizagem. Frise-se que material didático é uma das espécies do gênero produto educacional (RIZZATTI *et al.*, 2020).

Nesse contexto, o documento orientador da Área de Ensino entende que produto educacional é o resultado da pesquisa que confere “resposta a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional” (BRASIL, 2019c, p.16).

Na acepção de ser, realmente, uma consequência da pesquisa, ele é “o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*)” (RIZZATTI *et al.*, 2020, p.4).

Ao final da pesquisa, portanto, evidenciou-se a falta de acesso e uso de materiais didáticos que trabalhem a Educação Patrimonial enquanto tema transversal no ambiente investigado. Dessa forma, a partir das contribuições dos professores, imagina-se importante construir materiais que venham a facilitar esse objetivo, bem como haja o estímulo e disponibilização de materiais dessa natureza pelas equipes gestoras de ensino dentro de instituições escolares, sejam essas quais forem.

## 4 Conclusão

O estudo abordou, panoramicamente, a Educação Patrimonial como tema transversal no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sob o olhar dos professores atuantes no Ifac, *Campus Rio Branco*. Assim, os dados coletados serviram para traçar o perfil daqueles profissionais e de como percebem a proposta, à luz de eixos temáticos, categorias, subcategorias, unidades de registro e de contexto, oriundos das respostas estabelecidas.

Ao final da investigação, evidenciou-se a Educação Patrimonial afastada da prática profissional dos professores e, conforme os posicionamentos deles, é pertinente afirmar que ocorre o mesmo com os gestores da área de ensino e equipe pedagógica da instituição. Há, portanto, indícios de que a inserção de temas transversais, como é o caso da proposta deste estudo, ainda se mostra desafiadora no contexto da EPT.

Realidade essa que não causa estranheza, ao considerar que a relação entre Educação e Patrimônio Público se encontra em estágio inicial no Brasil. Vejam-se, nesse sentido, as poucas produções científicas existentes que tentam aproximar as duas áreas. Além disso, os temas transversais, apesar de previstos há quase três décadas na legislação educacional brasileira, na maior parte das vezes, são concebidos em segundo plano, dependendo de projetos ou ações isoladas de alguns educadores e gestores.

Contudo, defende-se um processo de ensino e aprendizagem que introduza a Educação Patrimonial como tema transversal nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, uma vez que tende a potencializar os docentes a promoverem uma educação nos moldes da integralidade. Frise-se que a educação integral, entre outros aspectos, se preocupa com cidadania, senso de responsabilidade e preservação dos bens públicos. Possibilidades estas a partir de ressignificações dos sujeitos quanto à memória, à identidade e ao pertencimento.

Para tanto, na perspectiva de melhorias, os professores necessitam receber incentivos institucionais, sobretudo, dos gestores de ensino e equipe pedagógica, para que trabalhem tal temática junto aos alunos. Nesse sentido, ambos os polos, docência e gestão, carecem de formações continuadas ou complementações pedagógicas para que consigam efetivamente inserir a Educação Patrimonial ao menos transversalmente.

Ao mesmo tempo, é possível pensar em outras estratégias, como as que os próprios participantes da pesquisa apontaram, a exemplo da elaboração de projetos integradores, palestras, oficinas, rodas de conversa, bem como outras atividades que promovam a conscientização dos envolvidos.

## Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].
- BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a

- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008].
- BRASIL. *Lei nº 4.717, de 29 de junho de 1965*. Regula a ação popular. Brasília, DF: Presidência da República, [1965].
- 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].
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Conselho Nacional da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF, [2018].
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de Área - Ensino*. Brasília, DF, [2019c].
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plataforma Nilo Peçanha*. Aba 1.1 Instituições. Brasília: MEC, 2019a
- BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC, 2019b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, [1998].
- BUSQUETS, M.D. et al. *Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 2000.
- COSTA, M.A.F.; COSTA, M.F.B. *Projeto de pesquisa: entenda e faça*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- DOMINGUES, G.C.M.C.; SILVA, B.E. Depredação do Patrimônio Público Escolar: intervenção pedagógica na escola estadual Dr. Geraldo Parreiras de João Monlevade-MG. *Rev. Cient. Doctum*, v.1, n.2, p.1-17, 2017.
- DROPA, M.M.; OLIVEIRA, R.C.S. Aproximações teóricas: a educação e a educação patrimonial. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 1, 2015. Maringá. Anais... Maringá, 2015.
- FLORENCIO, S.R.R. et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília: Iphan, 2014.
- GAVÍDIA, V. A construção do conceito de Transversalidade. In: ÁLVAREZ, M.N. et al. *Valores e temas transversais no currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2017.
- GOHN, M.G. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2011.
- HOFFMAN, K. G. *Dilemas identitários na educação patrimonial: entre orientações normativas e prática escolar*. Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018.
- HORTA, M.L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- IFAC - Instituto Federal do Acre. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024*. 2019. Disponível em: [https://portal.ifac.edu.br/documentos-prodin/send/157-prodin/3116-pdi\\_2020-2024.html](https://portal.ifac.edu.br/documentos-prodin/send/157-prodin/3116-pdi_2020-2024.html). Acesso em: 10 ago. 2021.
- MALTÊZ, C.R. et al. Educação e patrimônio: o papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural. *Pedag. Ação*, v.2, n.2, p.1-117, 2010.
- MATOS, M.A.; BERTOLOTO, J.S.; DOURADO, N.S. A educação patrimonial como instrumento para o ensino-aprendizagem no bairro do Porto de Cuiabá/MT. *Rev. Ensino, Educ. Ciênc. Hum.*, v.20, n.2, p.150-155, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n2p150-155>
- MOLINA, E.C. *Ensinar com o patrimônio: o estudo para a elaboração e implementação da Política de Educação Patrimonial no Ensino Fundamental II*. Franca: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2019.
- PACHECO, E.M. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.
- RIZZATTI, I.A. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *Actio*, v.5, n.2, p.1-17, 2020. doi: 10.3895/actio.v5n2.12657
- SILVA, G. A. C. *Educação patrimonial no ensino de arte: reflexão teórico-prática*. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.
- SILVA, R.M.D.; MORAES, M.A.C. Patrimônio, diversidade cultural e educação escolar: a Educação Patrimonial no Programa Mais Educação. *Rev. Iberoam. Estud. Educ.*, v.11, n.1, p.22-35, 2016. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.2016.v11.n1.p22>