

## PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE ARQUITETURA: o papel do docente na formação crítica e territorial <sup>1</sup>

CULTURAL HERITAGE AND ARCHITECTURAL EDUCATION: the role of the teacher in critical and territorial training

Helen Gularte Cabral<sup>2</sup>

[helen.cabral@riogrande.ifrs.com.br](mailto:helen.cabral@riogrande.ifrs.com.br)

Daniele Baltz da Fonseca<sup>3</sup>

[danielefonseca1980@gmail.com](mailto:danielefonseca1980@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo desenvolve uma reflexão teórica sobre os desafios da formação em Arquitetura e Urbanismo no que se refere ao ensino do patrimônio cultural, com ênfase na desconexão entre a prática educativa e os territórios onde os futuros profissionais atuarão. Parte-se da concepção de patrimônio como construção histórica, social e política, compreendido não apenas como um conjunto de bens materiais, mas como campo de disputa simbólica e de legitimidades. Critica-se a centralidade de modelos eurocentrados e normativos na abordagem do tema nos cursos de Arquitetura, que muitas vezes negligenciam saberes locais, memórias coletivas e experiências territoriais. A ausência de uma formação voltada para o enraizamento territorial e para a escuta das comunidades evidencia a urgência de uma pedagogia crítica do patrimônio, que considere as singularidades de contextos urbanos não hegemônicos, como os das cidades médias. A partir de uma base teórica interdisciplinar e situada, argumenta-se que formar arquitetos sensíveis à preservação exige deslocar o eixo da formação para os territórios vividos, reconhecendo a pluralidade cultural como elemento estruturante do projeto pedagógico e da justiça territorial.

**Palavras-chave:** Patrimônio cultural; Ensino de Arquitetura; Formação profissional; Território; Cidades médias

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta uma relação parcial com o projeto de tese em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas – PPGMP/UFPel, Mestre em Arquitetura e Urbanismo (2012) e professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS.

<sup>3</sup> Doutora em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) (2016), Mestre em Arquitetura e Urbanismo com ênfase em Conservação e Restauro de Monumentos pela Universidade Federal da Bahia (2006), Arquiteta e Urbanista pela UFPel (2003). Professora adjunta da UFPel no Curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis e coordenadora no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural – PPGMP.

**Abstract:** This article develops a theoretical reflection on the challenges of architectural education concerning the teaching of cultural heritage, with an emphasis on the disconnection between pedagogical practices and the territories where future professionals will operate. It is based on the understanding of heritage as a historical, social, and political construct, seen not merely as a collection of material assets but as a field of symbolic disputes and legitimacies. The article criticizes the dominance of Eurocentric and normative models in architectural curricula, which often overlook local knowledge, collective memory, and territorial experience. The lack of training grounded in local realities and in attentive engagement with communities highlights the urgency of a critical pedagogy of heritage, one that considers the specificities of non-hegemonic urban contexts, such as medium-sized cities. Drawing on an interdisciplinary and situated theoretical basis, it argues that forming architects committed to preservation requires shifting the focus of education toward lived territories, recognizing cultural plurality as a structuring element of pedagogical projects and territorial justice.

**Keywords:** Cultural heritage; Architectural education; Professional training; Territory; Medium-sized cities

## 1. Introdução

A relação entre patrimônio cultural e ensino de Arquitetura e Urbanismo tem sido marcada por disputas conceituais, epistemológicas e políticas que incidem diretamente na formação dos profissionais e na forma como se relacionam com os territórios. Assim como o patrimônio é reconhecido como elemento essencial para a construção da memória e da identidade coletiva, sua inserção nos currículos universitários ainda se dá, majoritariamente, por meio de abordagens normativas, técnicas e eurocentradas, o que reduz sua complexidade e afasta os estudantes das realidades territoriais onde o patrimônio se manifesta.

O ensino do patrimônio, muitas vezes restrito à legislação, à catalogação e à conservação de bens materiais, desconsidera as dimensões simbólicas, afetivas e sociais dos lugares e dos sujeitos que os habitam. Tal cenário revela um distanciamento entre as práticas educativas e os territórios nos quais os futuros arquitetos e urbanistas irão atuar, especialmente nas cidades médias, onde as dinâmicas patrimoniais são profundamente atravessadas por questões de identidade local, pertencimento e memória coletiva.

Essa desconexão entre ensino e território é reveladora de um currículo que, ao privilegiar certos saberes considerados legítimos, marginaliza outros, produzindo silenciamentos e invisibilidades (Silva, 2016). Ao desarticular o ensino do patrimônio das experiências vividas e das práticas culturais dos diferentes grupos sociais, os currículos reiteram uma lógica de formação descolada da realidade social, na qual o conhecimento

técnico prevalece sobre os saberes situados. Para além da transmissão de conteúdos, formar para a preservação implica criar condições para que os estudantes desenvolvam uma escuta sensível ao território e compreendam o patrimônio como construção social em constante disputa.

A ausência de perspectivas pedagógicas que integrem os territórios e suas comunidades no ensino de patrimônio resulta na reprodução de práticas descontextualizadas, com pouca capacidade de promover a preservação como instrumento de justiça territorial. Esse esvaziamento político e social do ensino se acentua nas cidades médias, que, apesar de sua importância estratégica na rede urbana, ainda recebem pouca atenção nas formulações curriculares voltadas ao patrimônio.

Dessa forma, este artigo propõe uma reflexão teórica sobre os desafios da formação em Arquitetura e Urbanismo frente à preservação do patrimônio cultural em contextos urbanos não hegemônicos. O foco recai sobre as cidades médias, territórios marcados por dinâmicas próprias que demandam um olhar pedagógico situado, ético e comprometido com a diversidade cultural. Para isso, discute-se a construção do conceito de patrimônio, as críticas às abordagens tradicionais de ensino e os caminhos para uma pedagogia crítica da preservação que reconheça a memória como dimensão viva dos territórios e da formação profissional.

## **2. Patrimônio cultural: sentidos, tensões e transformações**

O conceito de patrimônio cultural, longe de ser estático ou consensual, constitui-se como um campo em permanente disputa simbólica, social e política. Seus sentidos foram historicamente moldados por narrativas dominantes que definiram o que deveria ser preservado como digno de memória coletiva — e, por consequência, o que poderia ser esquecido.

Desde sua origem moderna, ligada ao surgimento do Estado-nação e à construção de identidades nacionais no século XIX, o patrimônio foi apropriado como instrumento de coesão social e de afirmação de valores considerados universais, mas profundamente seletivos e excludentes (Choay, 2006).

A própria noção de patrimônio está imersa em disputas epistemológicas e ideológicas, pois envolve escolhas que não são neutras: conservar certos bens implica

ignorar outros, e essa seleção está ligada a relações de poder. A tradição patrimonialista ocidental privilegiou a monumentalidade, a estética clássica, os grandes marcos históricos, produzindo uma visão elitista e eurocentrada do que merece ser lembrado. Essa lógica deu origem a políticas de preservação fundadas em critérios técnicos de valor, que, ao longo do tempo, consolidaram práticas institucionais distantes das realidades culturais diversas dos territórios.

Nas últimas décadas, no entanto, o conceito de patrimônio passou por mudanças significativas, impulsionada pelas críticas das ciências sociais. O patrimônio passou a ser entendido como construção social, relacional e em constante transformação, incorporando dimensões imateriais, afetivas e simbólicas (Fonseca, 2005). Essa ampliação de perspectiva permite o reconhecimento de manifestações culturais anteriormente marginalizadas — como festas populares, saberes tradicionais, práticas de resistência, formas de habitar e narrativas de grupos subalternizados — como legítimos patrimônios culturais (Chuva, 2011).

O reconhecimento do patrimônio como prática social viva implica também deslocamentos importantes na forma como ele é abordado no ensino. Em vez de ser tratado como um objeto técnico a ser conservado segundo regras normativas, o patrimônio deve ser compreendido em sua articulação com os modos de vida, os territórios e as disputas simbólicas que atravessam a cidade. Nesse sentido, o patrimônio não se resume à materialidade preservada, mas inclui também práticas, experiências e afetos que conferem sentido ao espaço urbano. Como aponta Nocca (2017), é fundamental considerar os vínculos entre patrimônio, identidade e lugar, especialmente em contextos onde o pertencimento se constrói por meio da memória compartilhada e do uso coletivo dos espaços.

As cidades médias, por sua vez, emergem como territórios férteis para a problematização dessas questões. Por não ocuparem a centralidade política e econômica das metrópoles, essas cidades tendem a conservar formas de sociabilidade e vínculos comunitários mais enraizados, nos quais o patrimônio se expressa de maneira mais difusa, não institucionalizada e, muitas vezes, invisível aos olhos das políticas públicas e das abordagens curriculares tradicionais. Reconhecer essas manifestações

como parte do repertório patrimonial é também um ato político de resistência às hierarquizações impostas pelo eurocentrismo.

Como sustenta Casco (2022), a formação em Arquitetura e Urbanismo ainda não incorporou plenamente essa transformação conceitual. Em muitas instituições, o ensino da preservação permanece atrelado a uma lógica técnico-normativa, descolada da complexidade dos territórios e dos que os habitam. A persistência desse modelo formativo dificulta o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o papel do arquiteto como mediador cultural, comprometido com a escuta das diferenças e com a valorização das identidades locais.

A ampliação do conceito de patrimônio, portanto, exige também a revisão dos marcos que o sustentam. É necessário romper com a ideia de um patrimônio universal e reconhecer que o que é considerado valioso em termos culturais é construído historicamente, disputado politicamente e vivido subjetivamente, como propõe Fonseca (2005). É no campo das tensões — entre lembrança e esquecimento, entre centro e margem, entre técnica e afeto — que o patrimônio ganha sentido e potência. Esse reconhecimento deve orientar não apenas as políticas de preservação, mas, sobretudo, a formação dos profissionais que atuarão nesse campo.

Assim, uma abordagem crítica do patrimônio cultural implica reconhecer sua natureza política, sua imbricação com os processos de exclusão e de resistência, e sua relação com as dinâmicas territoriais concretas. O desafio de formar arquitetos e urbanistas comprometidos com essa perspectiva passa, necessariamente, pela construção de um currículo que valorize o patrimônio como ferramenta de leitura, interpretação e transformação da cidade, especialmente nos contextos das cidades médias, onde se joga boa parte do futuro urbano do Brasil.

### **3. O ensino de Arquitetura e Urbanismo e as lacunas na formação em patrimônio**

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Arquitetura e Urbanismo estabelecem uma formação generalista, humanista, crítica e ética, voltada ao compromisso com o desenvolvimento sustentável e com a valorização da diversidade cultural e ambiental. Tais diretrizes reconhecem o patrimônio cultural como campo de

atuação profissional, mas não o estabelecem como eixo estruturante da formação. Na prática, isso tem resultado em uma abordagem fragmentada e secundária do tema nos currículos das instituições de ensino superior, restringindo-o muitas vezes a disciplinas optativas ou periféricas.

Esse cenário revela a permanência de um modelo pedagógico ainda preso a paradigmas normativos e tecnicistas, em que o ensino da preservação é tratado como aplicação de procedimentos técnicos e cumprimento de legislações, descolado das vivências urbanas, dos sujeitos e das culturas locais.

O campo da preservação tem sido marcado pela institucionalização de valores e normas que excluem formas plurais de memória, reforçando uma concepção de patrimônio como herança monumental e intocável (Fonseca, 2005). Essa racionalidade reducionista contribui para a reprodução de práticas que desconsideram as dimensões simbólicas, afetivas e políticas do patrimônio, comprometendo uma compreensão mais ampla e crítica da memória urbana.

A ausência de uma formação integral no campo do patrimônio não é um dado isolado, mas está vinculada a uma estrutura curricular que valoriza o projeto como prática autônoma e universalista, desvinculada das condições sociais e históricas dos territórios. Como argumenta Apple (2006), os currículos não são neutros, mas operam como mecanismos de seleção e exclusão de saberes. No caso do patrimônio, isso se expressa na legitimação de uma abordagem eurocentrada, centrada em tipologias arquitetônicas clássicas e desatenta às expressões culturais não hegemônicas. Essa seletividade epistêmica se reproduz nas grades curriculares, nos conteúdos ministrados e nas referências adotadas nos cursos, criando um descompasso entre formação acadêmica e diversidade territorial.

Nas cidades médias, esse descompasso se acentua. Essas cidades, ao mesmo tempo que não reproduzem integralmente a lógica metropolitana, possuem dinâmicas urbanas complexas e memórias múltiplas que escapam às institucionalizações convencionais. O patrimônio se manifesta em festas populares, em modos de habitar, em práticas de resistência e em significados simbólicos atribuídos a espaços cotidianos, expressões que raramente são reconhecidas como legítimas nas abordagens

tradicionais de ensino. Ignorar essas formas de patrimônio equivale a perpetuar um modelo formativo excludente, que silencia vozes periféricas e reproduz hierarquias de valor cultural.

Além disso, a dicotomia entre teoria e prática ainda muito presente nos cursos contribui para a marginalização do patrimônio. Como observa Embaby (2014), essa fragmentação impede que a preservação seja integrada ao projeto arquitetônico e urbano como dimensão crítica e propositiva. Em vez de ser concebido como parte do processo de transformação do espaço, o patrimônio é tratado como objeto apartado, a ser mantido ou restaurado, reforçando sua imagem como obstáculo ao desenvolvimento, e não como recurso para a construção de cidades mais justas e inclusivas.

Repensar o ensino do patrimônio nos cursos de Arquitetura e Urbanismo requer, portanto, mais do que inserir conteúdos pontuais nas matrizes curriculares. É preciso transformar o modo como se entende o próprio currículo, deslocando-o de uma lógica reprodutivista para uma abordagem crítica, territorializada e comprometida com a diversidade. O patrimônio deve ser compreendido como construção social e política, como expressão de conflitos, afetos e disputas simbólicas que atravessam o espaço urbano. Isso implica formar arquitetos e urbanistas que sejam capazes de interpretar criticamente os contextos em que atuam, de escutar os sujeitos que produzem a cidade e de construir projetos ancorados nas realidades locais e nos saberes populares.

Essa transformação passa também pela valorização de práticas pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão, aproximando os estudantes dos territórios e dos sujeitos que habitam os espaços urbanos (Casco, 2022). Apenas com essa imersão crítica e ética no mundo real será possível formar profissionais aptos a compreender o patrimônio como ferramenta de justiça espacial e de construção de cidades enraizadas em suas histórias e identidades.

#### **4. Formar para o território: uma pedagogia crítica do patrimônio**

Para enfrentar as lacunas e distorções presentes na formação em Arquitetura e Urbanismo no que se refere ao patrimônio cultural, é necessário repensar profundamente os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que orientam o ensino. Tal movimento implica adotar uma perspectiva crítica que reconheça o território não apenas como espaço físico a ser interpretado ou transformado, mas como lugar vivido, carregado de significados, memórias, disputas e identidades. Essa concepção aproxima-se da noção de “lugar” como construção simbólica e relacional, em contraposição à visão técnica e abstrata que ainda predomina em muitos currículos de Arquitetura e Urbanismo.

Uma pedagogia crítica do patrimônio deve, portanto, deslocar o foco da normatividade técnica para a escuta sensível dos sujeitos e das práticas culturais que produzem o espaço. Isso significa considerar que o patrimônio não se limita a bens materiais ou tombamentos oficiais, mas se constitui a partir de vivências, memórias coletivas e experiências cotidianas (Chuva, 2011), muitas vezes invisibilizadas pelas abordagens tradicionais de ensino. A desconexão entre currículo e território tem contribuído para a formação de profissionais alheios às singularidades culturais das cidades em que atuam, o que compromete a dimensão ética e social da prática projetual.

Formar arquitetos para o território exige, portanto, um reposicionamento ético da docência e da aprendizagem. É preciso substituir a lógica transmissiva e normativa por uma abordagem dialógica, capaz de articular saberes acadêmicos e saberes populares, valorizando a multiplicidade de experiências que conformam os espaços urbanos. Como argumenta Tomaz Tadeu da Silva (2016), o currículo não é um instrumento neutro, mas um campo de disputa simbólica, onde certos conhecimentos são legitimados enquanto outros são silenciados. Isso se aplica com ainda mais força ao campo da preservação, onde o patrimônio, eurocentrado, monumentalista e tecnicista, tende a excluir saberes oriundos das periferias urbanas e das culturas locais.

Nessa perspectiva, o ensino do patrimônio deve ser concebido como prática situada, enraizada nas especificidades dos contextos locais, e não como mera reprodução de modelos consagrados por discursos hegemônicos. Essa abordagem é

particularmente relevante nas cidades médias, cujos processos patrimoniais escapam aos marcos institucionais clássicos e estão mais vinculados à memória comunitária e à construção de pertencimentos. O reconhecimento dessas dinâmicas exige que os futuros arquitetos desenvolvam uma escuta ativa e uma postura reflexiva diante das formas plurais de produção do espaço e da memória.

Adotar o território como eixo estruturante do ensino implica também rever metodologias e estratégias didáticas. É fundamental incorporar experiências que levem os estudantes à imersão nos contextos locais, estimulando a escuta ativa, a observação crítica e o engajamento com os sujeitos e suas narrativas. As práticas extensionistas, os projetos integradores, as cartografias sociais e os processos colaborativos de leitura e intervenção urbana podem constituir caminhos férteis para a construção de uma pedagogia patrimonial crítica. Tais práticas possibilitam a articulação entre teoria e prática, entre sala de aula e cidade, entre ensino e transformação social.

## **5. Exemplos e diretrizes pedagógicas para o ensino de patrimônio**

A construção de uma pedagogia crítica do patrimônio exige, além de reflexões teóricas, a proposição de práticas concretas que articulem ensino, território e comunidade. Experiências acadêmicas e recomendações internacionais convergem para a necessidade de integrar teoria e prática na formação de arquitetos e urbanistas, entendendo o patrimônio como dimensão viva dos territórios e não como objeto meramente normativo.

Nesse sentido, Embaby (2014) sustenta metodologias aplicadas em estúdios de projeto com foco no reuso adaptativo, estruturando-se em fases de pesquisa e de intervenção em situações reais e em diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Em complemento, Casco (2022) enfatiza oficinas e ações de extensão em edificações existentes, evidenciando o potencial da universidade em construir diagnósticos e propostas em parceria com as comunidades e em ambientes concretos de aprendizagem.

Do ponto de vista das agendas contemporâneas, Nunes-Ferreira (2022) destaca a centralidade da sustentabilidade, da decolonialidade e da justiça social, propondo a

curricularização de práticas territorializadas, como cartografias sociais e afetivas conduzidas com moradores, e a valorização de saberes locais, indígenas e afro-brasileiros como parte do repertório formativo. Essa orientação reforça a pertinência de atividades de campo, inventários participativos e processos colaborativos de leitura do espaço, particularmente relevantes em cidades médias, onde pertencimentos e memórias coletivas se expressam em práticas cotidianas muitas vezes invisibilizadas.

Articulando teoria e projeto, Lira (2021) argumenta que a significância cultural deve orientar a intervenção e o ensino, de modo que a preservação seja tratada como dimensão crítica do projeto arquitetônico e urbano. A integração entre fundamentos teóricos, história e prática projetual favorece a elaboração de propostas que conciliem conservação, adaptação e ressignificação do existente, aproximando o estudante de problemas reais e de contextos socioculturais específicos.

A partir dessas referências, exemplificam-se algumas diretrizes pedagógicas: integrar ensino, pesquisa e extensão para possibilitar imersões nos territórios e a escuta qualificada das comunidades; adotar metodologias participativas, como oficinas, rodas de conversa e cartografias colaborativas, que promovam o diálogo entre saberes acadêmicos e populares; articular teoria e prática em estúdios integradores que incorporem o patrimônio como problema de projeto, evitando sua fragmentação em conteúdos isolados; e operar sob enfoque transdisciplinar, conectando arquitetura, urbanismo, história, sociologia, direito, geografia e meio ambiente, com valorização explícita das identidades locais, sobretudo nas cidades médias. Tais orientações reforçam o papel do patrimônio como ferramenta de leitura crítica e de intervenção situada, contribuindo para uma formação ética e territorialmente comprometida.

## **6. Considerações finais**

Repensar o ensino de patrimônio cultural no campo da Arquitetura e Urbanismo exige mais do que ajustes pontuais nos currículos. Requer um reposicionamento epistemológico e pedagógico capaz de deslocar o olhar da normatividade institucional para a complexidade dos territórios vividos. A formação ainda dominante se ancora em

uma lógica tecnicista e eurocentrada, que silencia memórias locais, invisibiliza práticas culturais e distancia os estudantes da dimensão ética e política da preservação.

Nesse cenário, as cidades médias surgem como territórios estratégicos para a construção de novas abordagens pedagógicas. Por estarem à margem dos grandes centros e por concentrarem formas próprias de produzir e significar o espaço urbano, elas desafiam os modelos clássicos de patrimonialização e exigem metodologias formativas mais sensíveis à diversidade e à pluralidade cultural. Valorizar essas realidades implica romper com a lógica de uma formação descolada da vida social, reconhecendo o território como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

Uma pedagogia crítica do patrimônio, tal como defendida neste texto, não se limita a ampliar conteúdos ou reformular disciplinas. Trata-se de uma postura ética e política frente à cidade, à memória e à alteridade. Ela se realiza na escuta, na mediação, no reconhecimento da diferença e na valorização dos saberes locais como parte legítima do conhecimento arquitetônico. Esse reposicionamento torna-se urgente em um contexto de crescentes ameaças à diversidade cultural e de esvaziamento das políticas públicas de preservação.

Por fim, formar arquitetos e urbanistas comprometidos com a preservação não é apenas prepará-los para lidar com bens tombados ou elaborar projetos de restauro. É, sobretudo, possibilitar que reconheçam o patrimônio como dimensão viva do território e compreendam seu papel como mediadores entre técnica e cultura, entre Estado e comunidade, entre história e presente. Nesse sentido, educar para o patrimônio é, também, educar para o território — e para a transformação social que dele pode emergir.

## Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASCO, Ana Carmen Jara. Potencialidades do Ensino de Teorias e Técnicas Relacionadas à Preservação de Estruturas Existentes na Formação de Arquitetos e Urbanistas. In: **Patrimônio cultural na contemporaneidade**: Volume 1 - Ensino / José Simões de Belmont Pessoa, Andréa da Rosa Sampaio, Flavio de Lemos Carsalade. – Rio de Janeiro: Rio Books, 2022. P. 76-85.

CHUVA, Márcia. Entre vestígios do passado e interpretações da História – introdução aos estudos sobre patrimônio cultural no Brasil. In Cureau, Sandra, Lage, Cláudia et alli (orgs). **Olhar interdisciplinar sobre a efetividade da proteção ao patrimônio cultural**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciana Loureiro. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

EMBABY, Mohga E. 2014. **Heritage Conservation and Architectural Education: An Educational Methodology for Design Studios**. HBRC Journal 10 (3): 339–350.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ; MinC – IPHAN, 2005.

LIRA, Flaviana Barreto. (coord.) **Relação teoria x prática projetual no ensino da conservação do patrimônio cultural**. In: VI ENANPARQ – Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Brasília, DF, 2021. p. 1.540-1.547. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://enanparq2020.s3.amazonaws.com/SL/22128.pdf>. Acesso em 15 set 2024.

NOCCA, Francesca. **The Role of Cultural Heritage in Sustainable Development: Multidimensional Indicators as Decision-Making Tool**. 2017. Sustainability 9 (10): 1882. <https://doi.org/10.3390/su9101882>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/320511923\\_The\\_Role\\_of\\_Cultural\\_Heritage\\_in\\_Sustainable\\_Development\\_Multidimensional\\_Indicators\\_as\\_Decision-Making\\_Tool](https://www.researchgate.net/publication/320511923_The_Role_of_Cultural_Heritage_in_Sustainable_Development_Multidimensional_Indicators_as_Decision-Making_Tool)

NUNES-FERREIRA, Carlos Eduardo. Uma nova agenda para o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil. In: **Patrimônio cultural na contemporaneidade: Volume 1 – Ensino** / José Simões de Belmont Pessoa, Andréa da Rosa Sampaio, Flavio de Lemos Carsalade. – Rio de Janeiro: Rio Books, 2022. P. 102-113. Disponível em: [https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/28891/Livro%20Semin%c3%a1rio%20vol1\\_PatrimonioBR\\_MIOLO-04.04%20%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/28891/Livro%20Semin%c3%a1rio%20vol1_PatrimonioBR_MIOLO-04.04%20%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

Neste artigo, a inteligência artificial foi utilizada exclusivamente como ferramenta auxiliar de apoio à escrita acadêmica. Seu uso se concentrou em correções gramaticais, organização e revisão textual, apoio à estruturação de seções e adequação da fluidez da argumentação. Também foi empregada como suporte na organização e formatação da lista de referências bibliográficas, sempre a partir das referências originais previamente utilizadas pelas autoras. O conteúdo científico, a seleção bibliográfica, a articulação da fundamentação teórica e as interpretações apresentadas no artigo são de autoria e responsabilidade das pesquisadoras