

AÇÕES EDUCATIVAS PARA O PATRIMÔNIO NO ÂMBITO DO IPHAN: POR UMA CONCEPÇÃO DE PROJETOS EM REDES LOCAIS

EDUCATIONAL ACTIONS FOR HERITAGE IN THE FRAMEWORK OF IPHAN: FOR A DESIGN OF PROJECTS IN LOCAL NETWORKS

Ana Paula CARVALHO

<gestaocultural.ambiental@gmail.com>

Mestranda em História – Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio (PROMEP)
Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Cora Coralina, Cidade de Goiás, Goiás, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/0197136495374588>

<https://orcid.org/0000-0002-5386-9370>

RESUMO

Trago, no presente artigo, uma reflexão acerca da capacidade de enlace social que oferecem os projetos de ações educativas para o patrimônio (ou educação patrimonial). Tem como recorte as Casas do Patrimônio Iphan, considerando que esses espaços devem ir além da função de escritório técnico, quando, em sua maioria, atuam em demandas de fiscalização e conservação de bens patrimoniais materiais tombados, provocando mais conflitos que diálogo e participação social, na preservação do patrimônio cultural. O trabalho apresenta uma aliança entre os conceitos de Educação Patrimonial, Redes de Patrimônio e Metodologia de Projetos, unindo-se à contação de histórias como possibilidade efetiva de preservação e difusão das referências culturais, das memórias e das identidades da comunidade. Para tanto, firma a necessidade de se estruturar ações educativas para o patrimônio cultural que se estabeleçam sobre uma rede local de parcerias, em projetos de ação e gestão compartilhadas com o poder público local e a comunidade, de forma permanente, primando pela ampliação da capacidade prática de execução real da Política Nacional de Educação Patrimonial. Por fim, demonstra, com o projeto Quintal do Patrimônio, como redes de patrimônio e contações de histórias podem ser efetivas enquanto instrumento de difusão e salvaguarda do patrimônio cultural, a partir do que a comunidade sente e vivencia como tal.

PALAVRAS-CHAVE: educação para o patrimônio; IPHAN; redes de patrimônio; contação de histórias.

ABSTRACT

In this article, I bring a reflection on the capacity of social bonding that the projects of educational actions for the heritage (or patrimonial education) offer. Its main feature is the Iphan Heritage Houses, considering that these spaces must go beyond the function of a technical office, when, in their majority, they act in demands for inspection and conservation of listed material heritage assets, causing more conflicts than dialogue and social participation, preserving cultural heritage. The work presents an alliance between the concepts of Heritage Education, Heritage Networks and Project Methodology, joining the storytelling as an effective possibility of preserving and disseminating cultural references, memories and identities of the community. To this end, it establishes the need to structure educational actions for cultural heritage that are established on a local network of partnerships, in action and management projects shared with the local government and the community, on a permanent basis, striving for the expansion of capacity practice of real execution of the National Heritage Education Policy. Finally, it demonstrates, with the Quintal do Patrimônio project, how heritage networks and storytelling can be effective as an instrument for disseminating and safeguarding cultural heritage, based on what the community feels and experiences as such.

KEY WORDS: education for the heritage; IPHAN; patrimonial network; storytelling.

O mundo não é formado apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir. (Milton Santos).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Encarando a comunidade como protagonista em relação ao que lhe afeta como patrimônio, considero que ações educativas nesse contexto devem ser construídas numa relação dialógica com o conhecimento acerca do patrimônio cultural. Por meio delas, é importante fomentar, junto ao público participante, uma discussão sobre cultura e memória à medida que os estimula a identificar e valorizar suas próprias referências culturais.

Por esse prisma, um dos pontos precípuos nesse texto é defender que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), enquanto órgão central na preservação, conservação e difusão do patrimônio cultural, seja mais efetivo nessa política. Uma das melhores possibilidades desse alcance, entretanto, é simplificar a execução dessas ações ao se unir à comunidade em seu entorno, por meio de pequenas Redes de Patrimônio, que, se formadas localmente, possuem alta capacidade de envolver ativamente a comunidade.

Acredito que projetos de ações educativas para o patrimônio são mais efetivos se - além de pensados localmente - forem costurados em formatos específicos para cada recorte de público participante. A Política Nacional de Educação Patrimonial é muito abrangente, com diretrizes diversas, mas, por sua amplitude, dificulta o entendimento e o acesso a visões práticas, uma vez que foram pensadas nacionalmente, para contextos tão particulares culturalmente e em suas relações com o meio em que se situam (social, econômico, político e ambiental).

No entanto, ao fragmentar os conceitos do Iphan, é notável que o objetivo dessa política é a aproximação do órgão com a comunidade, além, é claro, da valorização de suas referências culturais, por meio de ações que proporcionem mais participação e protagonismo social na escolha do que ela mesma considera como patrimônio. Nesse contexto, friso que além de compreender as diferentes formas de cultura é preciso respeitá-las. Esse olhar deve ser local e assim também deve ser pensado um projeto de ação educativa.

Utilizando-se de uma rede local de parcerias institucionais, um projeto é capaz de

viabilizar-se rapidamente. Dessa forma, unem-se interesses e possibilidades, que trazem consigo economicidade e eficácia. É necessário considerar uma rede de patrimônio como uma vertente de enlace social, e esta opera como uma equipe de trabalho: ao dividir pequenas e exatas responsabilidades, todos sabem qual é o seu papel e dedicam-se em cumpri-lo. Considero, portanto, que, na concepção de uma parceria, é preciso coordenar o melhor proveito e disponibilidade de capacidades e a habilidades de cada parte, diretamente relacionadas com a sua função nessa rede de enlace social.

Para amarrar todas as ideias e reflexões propostas, o último capítulo abarca uma possibilidade: a organização de um projeto em rede local para a realização de contações de histórias dentro dos quintais do Iphan, como ação educativa para o patrimônio altamente capaz de efetivar as políticas de preservação do patrimônio cultural, e mais, capaz de diversificar e ampliar os olhares de toda a rede e comunidade sobre o que de fato é o verdadeiro patrimônio cultural em uma comunidade.

1. EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO

No Brasil, o conceito de educação patrimonial surge - com esse termo - na década de 1980, em um seminário ocorrido no Museu Imperial, em Petrópolis. Antes desse momento, sabe-se que em 1922, na conhecida Semana da Arte Moderna, Mário de Andrade colocou em pauta a questão do patrimônio cultural e meios efetivos de interagir e difundir esses bens com a comunidade, buscando, nessa interação, um viés protetivo. Até então, a educação patrimonial está ligada aos Museus.

Porém, é em 1933, com a Carta de Atenas (referência internacional dedicada ao patrimônio cultural) que a educação ganha um importante papel na proteção preventiva do patrimônio cultural (LE CORBUSIER, 1933). Esse documento visava a educação como um meio capaz de evitar que a infância e a juventude danificassem os monumentos e as obras de arte. Neste momento, caberia ao Estado a responsabilidade por essa educação, no âmbito da educação formal. Esse conceito mudou, ou melhor, avançou com a Constituição de 1988, em seu artigo 216, parágrafo 1º trazendo a responsabilidade não só ao Poder Público, mas também à comunidade pela promoção

e proteção do patrimônio cultural brasileiro (BRASIL [2020]).

Com a publicação, no entanto, do Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999) é que este termo se consolida e ganha maior espaço de discussão no Brasil. Na abertura do Guia, a educação patrimonial é definida como

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

O supracitado documento foi base para décadas de atuação, estudos e críticas acerca do tema, ora tratado como processo, ora metodologia. O maior alvo das críticas em relação a essa publicação é a afirmação de que a educação patrimonial seria um “instrumento de alfabetização cultural”. Essa menção provocou inúmeras reflexões, discussões e produções acadêmicas no campo do patrimônio cultural, e acabaram por produzir efeitos impulsionadores para ações mais efetivas.

Constata-se que nas décadas mais recentes, diversos segmentos sociais, culturais e acadêmicos vêm abraçando a educação patrimonial e utilizando-se de seus conceitos enquanto práticas interdisciplinares, seja na educação formal ou informal. Como ferramenta crucial para a preservação e difusão do patrimônio cultural, essa prática reflete diretamente na construção e na reformulação de políticas públicas que visam ao fortalecimento identitário de comunidades. É, no entanto, por meio da compreensão sócio-histórica e da consequente apropriação de suas referências culturais, que a comunidade percorre um caminho direto para o reconhecimento, a valorização e a preservação de sua cultura.

Neemias Oliveira Silva (s/d) sublinha em “Patrimônio e Corpo: O Cine Teatro São Joaquim como paisagem das emoções” a importância de se pensar o patrimônio como expressão dos sentimentos. Para o autor,

Há uma necessidade de sentirmos o patrimônio como uma extensão do corpo, de criarmos performances de lugares e de memórias que se reconstruem em meio a

arquitetura e a paisagem da cidade. Compreender o descontínuo, permite desvelar muitas histórias e memórias que por vezes foram criadas, recriadas ou vivenciadas, mas que acima de tudo, se tornaram memórias presentes. Por isso, da necessidade de se sentir o patrimônio, de tocar seu chão e suas paredes, de imaginar o que se passou nesses espaços, e de que forma este patrimônio se atualiza em nossas lembranças. É um jeito de ver diferente, mas ao mesmo tempo de sensações únicas. (SILVA, s/d).

Dessa maneira, pretendo, nessa reflexão, defender um ponto de vista afetivo aos projetos de educação para o patrimônio. Sugiro que sejam compostos por uma atividade que seja performática, sensorial, física e imaginativa e que também abarque as diferenças culturais, geracionais e territoriais. Embora diversos autores considerem a Educação Patrimonial um campo de políticas e ações em construção e muitas vezes divergentes, é inegável reconhecer que muito vem se avançando nessa narrativa, sobretudo por meio das recentes inovações tecnológicas. A partir de um contexto digital e virtual, promove-se grande difusão dessa ciência social, e muito humana, permitindo ampliação do acesso, debates e interação por meio de cursos à distância; publicações em bibliotecas digitais; encontros e eventos virtuais; e, sobretudo pelo rápido alcance das ações de divulgação, promoção e difusão por meio das redes sociais.

É certo que Átila Tolentino (2016) foi florescente ao levantar uma discussão nacional nessa área com o que chamou de falácias sobre o seu conceito e sua prática. A partir dele, muitas práticas foram reavaliadas e convergiram para a trilha certa, inclusive no Iphan. Tal feito representa um grande avanço nas ações educativas. Segundo o autor,

A educação patrimonial efetiva é dialógica, reflexiva e crítica, que contribui para a construção democrática do conhecimento e para a transformação da realidade. Isso implica conceber o patrimônio cultural como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos e que, nas práticas educativas, deve ser levada em conta a sua dimensão social, política e simbólica. (TOLENTINO, 2016, p. 38).

Considerando as discussões no campo da educação patrimonial percebemos que diferentes e muitas vezes ambíguas são as metodologias e noções conceituais que a permeiam. Mas é preciso esclarecer de prima que educação patrimonial não deve ser tratada como uma metodologia, tampouco considerada como o produto de uma ação preservacionista, mas um processo circular e integrativo entre patrimônio e comunidade e uma oportunidade de enlace social

entre o Iphan e os vínculos sociais da memória ainda viva na sociedade local.

Partindo dessa premissa, o foco encontra-se na necessidade de se conceber uma ação educativa para o patrimônio que se entrelace ao cotidiano do seu público participante, de forma lúdica e criativa, por meio de uma abordagem flexível, construída e fortalecida a partir do contexto histórico, social e cultural particular de cada grupo ou localidade.

Por conseguinte, suscito que uma ação educativa para o patrimônio deva ser pensada aproximando-se do conceito de “metodologia de projetos” utilizada na educação formal. Embora ainda pouco praticada devido a diversas dificuldades de implantação do conceito no âmbito escolar tradicional, essa metodologia permite ao público participante não apenas praticar o ouvir e o refletir sobre fatos, mas defender a si mesmo, suas ideias e experiências sociais. E isso é crucial.

A metodologia de projetos em processos educativos foi uma inovação trazida pela Escola Nova difundida por Pestalozzi e Fröebel no século XVIII. Segundo Cacilda Oliveira, (2006), os autores apontaram a necessidade de uma educação voltada para os interesses e necessidades dos educandos. A autora pontua que “para Pestalozzi, o aprendizado é conduzido pelo próprio aluno, com base na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento” (OLIVEIRA, Cacilda, 2006, p. 6).

O conceito escolhido, portanto, segue na contramão da tradicional metodologia expositiva de educação, em que não há interação entre o sujeito e o objeto na troca de conhecimento. Assim, as ações educativas pretendidas devem ser completamente interativas e ricas em estímulos sensoriais e cognitivos, podendo ser divididas em pequenos momentos sequenciais. A partir dessa metodologia interativa, torna-se possível agregar aos trabalhos dos Escritórios Técnicos do Iphan – em rede com membros da sociedade –, as memórias, as identidades e as referências culturais trazidas pelo público da ação. Assim, há uma aproximação com o cotidiano sociocultural da comunidade em questão das políticas públicas de patrimônio e, uma vez vinculados à rede local de educação, ao currículo escolar da educação formal.

Cabe aqui antecipar que os processos avaliativos da atividade também seguirão caminhos inversos à metodologia expositiva, pois não se pretende quantificar o conhecimento

“transmitido” ao público participante, mas o oposto. A metodologia avaliativa do projeto deverá ser capaz de analisar o conhecimento adquirido e/ou reafirmado pelos executores do projeto, por meio das contribuições advindas da participação ativa e dinâmica de seu público. Assim, rompe-se a acepção instrutivista da educação, dentro de uma lógica paternalista entre Estado e sociedade.

Como resultado esperado, um projeto de ação educativa, pretende levantar a reflexão acerca dos processos avaliativos. Muitas vezes, avalia-se a efetividade de um projeto de educação patrimonial olhando para o que este agregou ao público participante. Proponho o oposto: que a avaliação do projeto se volte para a rede que lhe compõe, ao considerar que a comunidade (público participante) é dotada de cultura, referências culturais, memórias e identidade próprias de cada localidade ou grupo social. Assim, quem tem sua cultura ampliada por meio de projetos educativos são, sobretudo, os agentes executores – os condutores das políticas locais de preservação do patrimônio cultural.

Ao final do projeto, será possível e tangível avaliar quantitativa e qualitativamente as memórias e referências culturais da comunidade que foram levantadas e assim difundidas entre os participantes, bem como ampliar o repertório sociocultural dos agentes locais envolvidos, sejam gestores municipais, educadores, agentes culturais ou monitores de educação patrimonial de uma instituição em particular.

Um projeto em rede, nesses moldes, poderá vir a ser um instrumento do Iphan a ser utilizado na conceitualização e execução de políticas públicas do patrimônio cultural e da educação patrimonial. Pretendo mostrar a importância da inversão do sentido Estado-sociedade na concepção do conceito de educação patrimonial, difundido na década de 1980 por Aloísio Magalhães: “conhecer para preservar”. Dedico-me a incentivar o percurso do sentido oposto, onde o Estado enxerga melhor as referências culturais locais e, a partir de uma aproximação permanente e dialógica com os membros da comunidade, acrescenta elementos menos consagrados historicamente, porém caros à comunidade, às suas políticas locais de preservação.

Isso implica refletir sobre como a construção de pequenas redes locais em torno da construção de projetos de educação patrimonial poderá agregar valores patrimoniais oficialmente desconhecidos ou não relevados pelas macro ações públicas. É notório ainda que mesmo vivos na

memória, no cotidiano e na identidade de pequenas comunidades, patrimônios culturais não são reconhecidos “*por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico*”. (BRASIL, 1937, grifo nosso). E, por isso, não costumam estar ao alcance de políticas públicas globais.

Se conduzidos por esse enfoque, um projeto deve primar, ainda em seu planejamento, por uma gestão compartilhada das ações educativas. Visa-se, com isso, a valorização, preservação e, sobretudo, a sustentabilidade do patrimônio cultural. Nesse contexto, essas redes constituem-se de instâncias de diálogos e articulação entre lphan, sociedade civil e poderes públicos locais e regionais, por meio das quais construir-se-á projetos que consideram o poder efetivo, econômico e eficaz de um coletivo multidisciplinar de pensamentos e políticas de atuação. Ademais, tende-se a atingir ao seu propósito de forma eficaz e harmoniosa, com vistas ao interesse público: as referências culturais que partem da comunidade e das concepções locais desse grande mosaico cultural brasileiro.

Considerando essa diversidade de sentidos, é precípua fundamentar as ações educativas em conceitos e metodologias múltiplas, transversais e transdisciplinares. Nenhuma construção cultural que vise a proteção do patrimônio por meio do enlace social e dinâmico deve ser distanciada da noção de que, de fato, trata-se de uma reunião de processos educativos que se relacionam ao patrimônio cultural, e este, é dotado de sentidos diversos e complexos que não devem ser considerados afastados do seu contexto histórico, econômico e social.

Para a cientista social Laetitia Valadares Jourdan (2015), em “Um museu sem paredes para um patrimônio sem limites: o Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa”, a cultura é um fator de desenvolvimento. E este é um fator que não deve dissociar-se em observações qualitativas ou quantitativas, uma vez que se trata de um complexo de dimensões simbólicas que se completam e, portanto, devem andar juntas. Em suas palavras,

Para que a cultura possa exercer com plenitude seu papel, suas três dimensões devem ser consideradas: simbólica, cidadã e econômica. É importante pensar que tais aspectos não são estanques e separados, mas eles se misturam e se completam, estando sempre presentes nessa unidade diversificada que é a *Cultura*. (JOURDAN, 2015, p. 58).

Se assim percebida, a educação para o patrimônio pode ser aplicada com sucesso no que tange à aproximação e receptividade na educação formal ou informal de cunho transdisciplinar e, portanto, será multiplicadora e efetiva nos assuntos do patrimônio cultural. Assim, será capaz de proporcionar ilustração, diálogo e interação durante as ações educativas que, pensadas localmente, alcançarão em seguida um efeito regional ou nacional, conforme os desdobramentos culturais expandidos entre os detentores de bens culturais e seus multiplicadores.

2. EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO EM REDES LOCAIS

Inegavelmente, a educação patrimonial é uma atividade finalística do Iphan, sendo precípuo que o órgão busque uma interlocução dialógica com a comunidade em que se situa. Dessa monta, a educação patrimonial constitui uma oportunidade à Autarquia na promoção, difusão e preservação do patrimônio cultural, por meio de uma abordagem positiva junto à comunidade local.

A Instituição possui escritórios técnicos em diversos municípios no Brasil, muitos deles no interior, e estes, por sua vez, enfrentam frequentes conflitos com a população ao exercer basicamente um papel de fiscalização e proteção de bens materiais tombados. Para Cléo Oliveira (2019b, p. 36),

[...] no que se refere à relação entre o Iphan e a população, a situação, em geral, se alterou pouco. O Iphan continua sendo visto predominantemente pelas comunidades como “inimigo”, e isso é motivado principalmente pelo desconhecimento das pessoas sobre os seus procedimentos e ações. (...) Apesar da importância do tema, historicamente não houve uma visão e atuação por parte do Iphan que situasse a educação patrimonial como um processo de importância equivalente às demais atividades essenciais e finalísticas por ele desempenhadas (identificação, tombamento, registro, fiscalização etc.), muito menos como uma questão digna de compor uma política pública exclusiva. (OLIVEIRA, Cléo, 2019b, p. 36).

Esses equipamentos, em geral, contam com equipes reduzidas, formadas por técnicos das áreas de arquitetura e administração, não alcançando uma equipe multidisciplinar. Apesar de alguns eventos e projetos pontuais, historicamente, os escritórios técnicos do Iphan deixaram em segundo plano as ações educativas e o diálogo permanente com a comunidade. Nesse caso, não se considera a comunidade do entorno como alvo e também protagonista de suas referências

culturais.

Geralmente, as ações supracitadas se deram a partir de movimentos de divulgação ou informação. É o momento de inverter essa situação por meio de uma gestão compartilhada e participativa do patrimônio. Segundo Cléo Oliveira (2011a),

Desde a sua criação, o Iphan manifestou em documentos e publicações a importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio cultural. Contudo, a educação patrimonial é concretamente tratada apenas como uma atividade complementar às outras realizadas pelo órgão, tendo sido, de modo geral, realizadas atividades pontuais, desvinculadas das ações finalísticas do Iphan. Assim, verifica-se um grande descompasso entre a importância da educação patrimonial enunciada e as ações realizadas nesse sentido. (OLIVEIRA, Cléo, 2011a, p. 7).

Ao elucidar essa perspectiva, Simone Scifoni (2012), em “Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema” reforça os motivos dessa defesa ao refletir que

A educação patrimonial tem, assim, um papel fundamental, colocando-se para além da simples divulgação do patrimônio: não se trata de estratégia de marketing ou difundir conhecimento a um maior número de pessoas possível. Trata-se, antes de tudo, de construir uma relação com as comunidades e os lugares, possibilitando a apropriação social de conhecimentos do qual o patrimônio é o suporte. (SCIFONI, 2012, p. 37).

Essa abordagem é crucial para o entendimento de que a educação para o patrimônio deve ser compreendida como um processo de mediação que tem por norte a associação dos bens culturais à vida cotidiana, propiciando a criação de símbolos e a circulação de significados. Assim, deve integrar as ações do Iphan tanto quanto os esforços para a preservação dos bens materiais, por meio do tombamento, ou das iniciativas de registro dos bens imateriais.

Se por um lado os conflitos são inerentes às políticas patrimoniais, por outro, os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana estão vinculados à incorporação cultural, como os modos de agir e pensar, que melhoram a forma de se relacionar com os outros e consigo mesmo ao buscar o respeito à diversidade.

A política de educação patrimonial do Iphan traz conceitualmente uma abordagem de

relação com a comunidade e esta deve e pode, para o seu sucesso, ser efetivada por meio de Redes de Patrimônio. Assim conceitua a autora Florêncio (2019b), em “Política de Educação Patrimonial no Iphan: Diretrizes Conceituais e Ações Estratégicas”:

A partir do princípio de que a efetividade de uma política pública se relaciona, diretamente, à capacidade de a sociedade participar, decidir e avaliar ações e serviços prestados por ela, constitui-se estratégia essencial e prioritária nesse campo de atuação fomentar e reconhecer a educação patrimonial como um processo permanente para obtenção dessa abordagem dialógica e de construção coletiva das políticas de identificação, proteção, apropriação e valorização do patrimônio cultural. (FLORÊNCIO, 2019b, p. 59).

Crucial é, portanto, refletir sobre o grande objetivo das ações educativas para o patrimônio: fazer com que diferentes grupos e gerações se conheçam e compreendam melhor uns aos outros, promovendo o respeito pela diferença e o reconhecimento da importância da pluralidade. A partir dessa interação, é capaz de promover transformações positivas em suas formas de se ver e se expressar em torno do patrimônio cultural.

Firma-se, assim, o pensamento de que um projeto de educação patrimonial só conseguirá ser efetivo se construído especificamente para cada recorte de público. Entende esse trabalho que uma das melhores maneiras de se fazer isso é abrir as Casas do Patrimônio do Iphan para que essa multiplicidade de cultura, suas riquezas e necessidades possam entrar, serem vistas, ouvidas e reconhecidas à medida que aprimora e instrumentaliza a capacidade de gestão local das entidades partícipes.

A fim de nortear a elaboração e execução de projetos de ação educativa que visem consolidar uma rede de patrimônio entre Iphan e Instituições regionais e locais em prol da educação patrimonial, reforço que o foco deve ser em iniciar uma relação mais efetiva e afetiva entre o Iphan e a população, para além do papel verticalizado pela abordagem fiscalizadora do escritório local.

Quanto ao projeto em si, ao estipular metas específicas durante o seu planejamento é preciso que ele se constitua em uma programação educativa transdisciplinar, com potencial de alcance social amplamente difundido na comunidade. Essa possibilidade se aprofunda na medida em que as ações são realizadas periodicamente, por meio de um projeto econômico, viável e

sustentável ao longo do tempo.

Essa longevidade permitirá ao projeto promover um diálogo permanente entre os agentes locais de implementação e a comunidade que, diante de uma participação crescente e efetiva, tornará exitoso o projeto, quando este for capaz de integrar os frutos das práticas educativas realizadas ao cotidiano do público participante. Esse sucesso se calcará na associação entre os bens culturais e os espaços de vida e referências culturais da comunidade.

Para Nora (1984), a memória emerge de um grupo que ela une. O que quer dizer que há tantas memórias quantos grupos existem. Ainda segundo o autor, a memória tem uma natureza múltipla e desacelerada, e é também – ao mesmo tempo – coletiva, plural e individualizada. Observamos, assim, que tal perspectiva ratifica a preocupação de que ações educativas sejam pensadas relativizando os valores atribuídos aos bens patrimoniais.

Tem-se, por essa relativização, o conceito firmado de que por si mesmos os bens patrimoniais não possuem valor intrínseco, mas em função das particularidades do seu entorno, ou seja, dos valores construídos e atribuídos a ele no seio da comunidade em foco, e que variam entre elas. Isso é diversidade. E essa noção não pode ser esquecida ao se pensar em cultura – que é, na verdade, um emaranhado (uma rede) de diversidades e valores multidimensionais.

Dado que projetos se expressam por possuir começo, meio e fim, esses geralmente se pautam em etapas importantes de diagnóstico, planejamento, elaboração, execução e avaliação. É chegado o momento de abarcar essa última, sem se afastar do fato de que os frutos gerados por um projeto de nada valerão se forem engavetados sem reflexão, difusão e incorporação às práticas públicas com as quais se envolvem. Se a relação entre instituição e comunidade for um fruto não colhido, ele se perderá no chão e será como se não tivesse nascido.

Com isso, pretendo defender que a abordagem avaliativa do projeto consista em levantar reflexões acerca da identidade, da memória e das referências culturais trabalhadas junto ao público participante e, por meio dessa abordagem integrativa e participativa do público com os executores, aprimorar as ações subsequentes em relação à política local de preservação do patrimônio em questão.

Outro ponto a ser avaliado é se a gestão compartilhada por meio da formação dessa rede firmada foi bem sucedida e quais benefícios ela traz às práticas educativas e preservacionistas dos gestores públicos envolvidos, bem como à sua efetividade e economicidade. Adotar-se-á também, como critério de análise, as esperadas melhorias na relação entre Iphan e comunidade local, devendo o órgão perceber e qualificar, durante e ao final do projeto, uma melhora na interação com a população, atenuando algumas situações de conflitos locais.

Não menos importante, o último viés avaliativo da ação se dará junto aos representantes dos grupos de participantes, a exemplo de um professor de turma. É crucial buscar respostas e retornos junto desses, após cada interação, pois poderão dizer mais sobre as reações e percepções do grupo, bem como de que forma a atividade contribuiu para a sua atuação enquanto líder do grupo e se a experiência será considerada em seu planejamento de aula e atuação profissional ao abordar futuramente a temática envolvida.

Com a reunião dessas avaliações setoriais, será possível analisar e refletir acerca do projeto e de seus conceitos norteadores, pois, como um processo construtivo, a educação para o patrimônio envolve diferentes atores e em cada um deles se pretende semear uma contribuição positiva que desencadeie em transformações sociais efetivas a curto, médio e longo prazo.

Como toda ação tem seu fim imediato, ao encerrar a ação educativa, o grupo será conduzido de volta às suas atividades formais e/ou sociais. Podemos esperar, portanto, que a vivência experimentada alcance o seu retorno para casa, por meio de conversas entusiasmadas sobre o que fizeram nesse dia com a sua base social e familiar e ainda ir além: alcançar o currículo escolar da rede formal local e ampliar a participação social de representantes da comunidade nos processos patrimoniais e culturais. Assim, o objetivo do projeto terá sido por um lado alcançado.

O outro lado foca na rede de patrimônio formada e como essa experiência a transformará, utilizando-se de cada atividade realizada para aprimorar suas ações educativas para o patrimônio cultural. Afinal, as políticas públicas não devem e nem podem ser estáticas, desconsiderando a dinâmica social e as diversidades socioculturais, mas o contrário: as políticas públicas precisam conhecer as particularidades dos lugares e incluí-las em suas atuações mais amplas.

Cabe neste momento a reflexão do geógrafo Milton Santos (1996, p. 273) ao conceber que cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente. Pretendo, com isso, mostrar que ao olharmos para o lugar e para o cotidiano de distintas populações, podemos identificar as características culturais e suas inter-relações globais.

Com esse olhar, políticas públicas voltadas à preservação do patrimônio cultural, utilizando-se de redes de ações educativas, conseguirão ampliar as reflexões sobre temas centrais e circulares. Uma ação educativa para o patrimônio abarca momentos que potencializam ainda mais a troca de conhecimento, memória e afetividade cultural, permitindo que instituição e público interajam direta e informalmente, reforçando suas expressões sociais e culturais acerca do momento vivido, bem como de suas memórias refletidas ou experimentadas.

Nos moldes interativos e em redes locais, as ações, sem dúvida, são uma grande oportunidade de ensino e aprendizagem a todos os envolvidos. Ademais, é em círculo que as pessoas tendem a expressar melhor aquilo que está em seu interior, nesse caso a sua cultura, os seus valores e suas inúmeras necessidades socioculturais. É dessa forma que Sônia Florêncio (2014a) em “Educação Patrimonial: Algumas Diretrizes Conceituais” reflete que

[...] os bens culturais são considerados como suporte vivo para a construção do conhecimento, que só pode ser levada a cabo, quando considera e se incorpora às necessidades e expectativas das comunidades envolvidas por meio de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem que devem ser construídas dialogicamente a partir das especificidades locais. (FLORÊNCIO, 2014a, p. 23-24).

É dessa maneira que fundamento o meu propósito nesse artigo: Demonstrar o potencial de interação e integração de uma rede de patrimônio: um emaranhado social que é dinâmico, é rico e é complexo – e que o Iphan pode entrelaçar, ao unir instituições e comunidade numa ação transformadora dos sujeitos no mundo. Trata-se de uma construção coletiva e democrática de conhecimento, tendo a comunidade por produtora dos saberes, a qual reconhece suas referências culturais e por elas se constrói e se difunde.

3. QUINTAL DO PATRIMÔNIO: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NOS QUINTAIS DO IPHAN EM GOIÁS

A fim de demonstrar uma ação educativa para o patrimônio conforme as premissas aqui levantadas, trago uma proposta de ação: um projeto concebido para o Iphan em Goiás, com a formação de uma rede local, cujo efeito alcança todas as reflexões supra tratadas. Trata-se de uma ação que envolve uma atividade performática, sensorial, física e imaginativa e que também abarca as diferenças culturais, geracionais e territoriais: o projeto “Quintal do Patrimônio”.

O projeto organiza visitas mediadas e dinâmicas às Casas do Patrimônio nas cidades de Goiás, Pirenópolis e Goiânia, recebendo grupos de cerca de trinta crianças (uma turma escolar), matriculadas no ensino fundamental I, em uma quinta-feira de cada mês letivo, em horário escolar, com duração de cento e vinte minutos.

Não viso, entretanto, oferecer um formato fechado de projeto, metodologias e etapas a serem seguidas, mas auxiliar na compreensão do tema proposto por meio de um exemplo, que pode ser chamado de ilustração, com apenas uma de incontáveis possibilidades que podem nascer a partir da formação de redes locais para o desenvolvimento de projetos de ações educativas no âmbito do patrimônio cultural.

3.1. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Como eixo norteador para a elaboração do projeto, a Contação de Histórias foi escolhida como metodologia motor de usufruto, identificação e difusão de bens culturais, como forte elemento de interação e salvaguarda de bens patrimoniais. Para Coelho (1991): “O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros, certa experiência sua, que poderia ter significação para todos.” No mesmo sentido, Fonseca (2003) em “Era uma vez...: o contar histórias como prática educativa na formação docente” argui que

Diante de um mundo eminentemente simbólico, onde a linguagem metafórica se traduz como um interlocutor entre a vida interior e exterior do sujeito, as histórias adquirem um papel extremamente importante, devendo ser vivenciadas como um elemento a mais no processo ensino-aprendizagem, dentro e fora da escola. (FONSECA, 2003).

A partir dessas análises, concluímos que a contação de histórias se apresenta como uma linguagem oral, universal e traçada junto a identidade do homem, dando sentido às suas histórias, memórias, proezas, aventuras e, não menos importante, às suas raízes culturais e cotidianas. Um projeto envolvendo a contação de histórias poderia fazer parte de um programa de educação patrimonial local, seja por apresentar baixo custo, seja pelas facilidades de realização. Assim, pode se estender no tempo de forma a permanecer como ação educativa das entidades, e não se constituir como ação pontual.

Essa concepção de projeto atenta-se para a necessidade de se conceber uma ação para o patrimônio que se entrelace ao cotidiano da comunidade, de forma lúdica, performática, visual, auditiva e criativa, por meio de uma abordagem flexível, construída e fortalecida a partir do contexto histórico, social e cultural de cada grupo, mas que sirva também como eixo de fortalecimento de determinados bens culturais, que carecem de um olhar preservacionista: um prático e expansivo instrumento de salvaguarda, como nos traz Azevedo (2004):

Ao entrar em contato com um conto maravilhoso, uma quadrinha ou um dito da sabedoria popular, o estudante talvez pense: “Peraí! Meus pais conhecem isso! Isso eu já ouvi! Isso faz sentido para mim!” A partir daí, é perfeitamente possível imaginar que tal aluno volte para casa, conte o conto que aprendeu na escola e, no dia seguinte, traga outros contados pelo pai ou por algum parente. (AZEVEDO, 2004, p. 158).

A linguagem universal da contação de histórias, não apenas por sua característica cultural de entretenimento, mas por suas possibilidades de replicação, multiplicação e diversidade de uso, assim como levou a memória e a tradição de inúmeros povos, ao longo de séculos e gerações humanas, é, ainda, um instrumento presente na vida social, pois se propaga a partir da oralidade, da linguagem, do corpo. A oralidade é um instrumento potente de salvaguarda, pois eleva o pensamento coletivo e individual – por meio da arte performática – à análise, à criticidade e ao diálogo. E não há política de salvaguarda que possa se dar ao direito de ignorar ou dispor de tais elementos.

3.2. O PÚBLICO

Considerando que a escola seja um dos eixos centrais mais importantes para a intermediação de políticas patrimoniais junto a detentores de culturas a serem reconhecidas e preservadas, esse ambiente de parceria e difusão caracteriza-se como um exemplo viável.

O recorte de faixa etária foi adotado ao considerar sua maior aceitação e interação com as atividades lúdicas e interpretativas propostas no projeto, que acontecem em forma de recreação dialógica. Para Vygotsky (1984), a brincadeira não é apenas uma dinâmica interna da criança, mas uma atividade dotada de um significado social que necessita de aprendizagem.

Somando tal pensamento aos objetivos do projeto, que é fazer com que diferentes grupos e gerações se conheçam e compreendam melhor uns aos outros, promovendo o respeito pela diferença e o reconhecimento da importância da pluralidade, a faixa etária foi escolhida na intenção de provocar sua família e seus educadores a olharem o patrimônio cultural pela perspectiva infantil.

Considera-se, nesse sentido, que crianças nessa faixa etária costumam agir como influenciadores diretos sobre a rotina e o comportamento familiar, a partir das experiências vividas e sentimentos experimentados em ambiente educativo formal e informal, que lhe provocaram novos olhares sobre o mundo, construindo-o socialmente.

3.3. A REDE

Considere a existência de um quadrado: de um lado temos um espaço e uma instituição de preservação do patrimônio (O Iphan), em outro temos um grupo ou instituição cultural de contadores de história, no terceiro a gestão local de educação e no quarto o público participante. Ao unir esses lados em uma parceria local, forma-se uma Rede de Patrimônio, onde cada parte tem uma capacitação técnica, econômica e social para a realização da sua parte do projeto, com um objetivo comum.

O “Quintal do Patrimônio” formou uma rede local, a partir de parcerias institucionais que dividem funções específicas. Compõem a rede: O Iphan em Goiás (realização geral do projeto, disponibilidade dos espaços, condução da atividade e transporte dos contadores de história de

Goiânia aos escritórios); Secretaria de Estado de Educação de Goiás, por meio do grupo Ciranda da Arte (um grupo de educadores e contadores de Histórias que trabalham essa arte na rede formal de ensino e onde são convidados), e; as Prefeituras das Cidades de Goiás, Pirenópolis e Goiânia, por meio de suas secretarias de educação (organização da agenda e de alunos, transporte de alunos e professores e a alimentação para o piquenique).

3.4. A AÇÃO

A atividade em si é composta por três partes: (1) A recepção especial ao público, apresentando o Iphan e a Casa do Patrimônio; (2) no seu quintal, a Contação de Histórias; e (3) o piquenique dialógico.

Ao chegar, o grupo é acolhido pela equipe do Iphan, que lhes apresenta a casa, seus cômodos e finalidade do Iphan enquanto instituição de preservação do patrimônio cultural. Nesse momento, perguntas iniciais que os participantes possuem sobre a instituição e o patrimônio são respondidas considerando a linguagem e as referências locais. Esse é um momento de suscitar curiosidades sobre o lugar, móveis, objetos, funções, mitos, e dar voz à toda curiosidade e questionamentos surgidos entre o público. É um momento de introdução ao tema, uma demonstração ao público de que estão inseridos no patrimônio cultural da cidade e que podem entrar, tocar e acessar esse espaço, assim como contribuir para a sua permanência no imaginário e no espaço social em que se situa.

Entrando no quintal da casa, o grupo é recebido e encantado pelo grupo de contadores de história. O público se dispõe em larga roda para que a história aconteça dentro dela. Esse momento é formulado, criado, encenado e conduzido pelo grupo Ciranda da Arte. A partir de histórias, fatos e objetos amplamente difundidos e conhecidos pela comunidade goiana, as histórias abrem margem e brechas para a interação do público, provocado à contribuição na história por meio de sua sensibilidade, lembranças, memórias e resgate ao seu cotidiano comum, em torno de suas referências culturais e significados familiares e sociais. Assim, a cada nova história contada a um novo público, essas contribuições serão incorporadas às histórias e então difundidas e preservadas.

De forma a buscar ampliar as reflexões sobre o tema proposto, o terceiro momento da atividade visa promover um diálogo recreativo e cultural por meio de um piquenique. Pode-se chamar de Piquenique cultural (ou dialógico). Aqui, todos os participantes – adultos e crianças – espalhados pelo jardim e quintal irão lanchar e conversar mais sobre o tema central do projeto. Este é um momento muito especial que potencializa ainda mais a troca de conhecimento, memória e afetividade cultural, já que contadores, educadores, instituição e público interagem direta e informalmente reforçando suas expressões sociais e culturais acerca do momento vivido.

Ao encerrar a atividade, o grupo é conduzido de volta à escola, às suas atividades formais. Espera-se, portanto, que a vivência experimentada alcance o seu retorno para casa, por meio de conversas entusiasmadas sobre o que fizeram nesse dia com os seus pais e familiares. Assim, o objetivo do projeto terá sido por um lado alcançado. O outro objetivo volta-se à própria Rede de Patrimônio formada: como essa experiência a transforma, utilizando-se dessa interação para aprimorar suas ações educativas para o patrimônio cultural.

3.5. A AVALIAÇÃO

Toda essa interação poderá ser avaliada conforme aqui proposto: não medida pela aprendizagem do público participante em relação ao que é patrimônio cultural, mas na aprendizagem da rede sobre o que a comunidade vive e considera patrimônio cultural. Os desdobramentos e avanços a partir dessa interação é o que precisa ser considerado na formulação e implementação de políticas públicas de preservação do patrimônio cultural.

A abordagem avaliativa do projeto consiste em levantar reflexões acerca da identidade, da memória e das referências culturais trabalhadas junto ao público participante que puderam ser difundidas entre os grupos e também incorporadas ao repertório cultural do grupo contador de histórias e saber de que forma essa abordagem integrativa e participativa do público aprimorou as histórias contadas ou a serem contadas pelo grupo Ciranda da Arte.

Outro ponto a ser avaliado é se a gestão compartilhada por meio da formação dessa Rede de Patrimônio foi bem sucedida e quais benefícios ela traz às práticas educativas e

preservacionistas dos gestores públicos envolvidos, bem como à sua efetividade e economicidade para a administração pública.

Adoto também como critério de análise as esperadas melhorias na relação entre Iphan e comunidade da Cidade de Goiás, devendo o órgão perceber e qualificar, durante e ao final do projeto, uma melhora na interação com a população, atenuando algumas situações de conflitos locais.

Não menos importante, o último viés avaliativo da ação se dá junto aos professores dos grupos de alunos participantes. São avaliados os retornos recebidos, após cada visita, por parte dos professores, que podem nos dizer mais sobre as reações e percepções dos alunos, bem como de que forma a atividade contribuiu para a sua formação enquanto educador e se a experiência será considerada em seu planejamento de aulas futuras ao abordar a temática envolvida.

Com reunião dessas avaliações setoriais espera-se que seja possível analisar e refletir acerca do projeto e de seus conceitos norteadores, pois, como um processo construtivo, a educação para o patrimônio envolve diferentes atores e em cada um deles se pretende semear uma contribuição positiva que desperte transformações sociais efetivas a curto, médio e longo prazo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando precípuo que a execução de políticas públicas relativizam os valores culturais e simbólicos das mais diversas comunidades, utilizando-se do diálogo e da participação social, coloco a formulação de redes locais de patrimônio cultural como instrumento de enlace entre o Iphan e a comunidade local visando não apenas a redução de conflitos entre instituição e sociedade, mas a construção coletiva de símbolos e significados sociais em torno da memória, da identidade e de suas referências culturais, e por meio deles atuar na preservação de bens patrimoniais, em sua diversidade e multiplicidade de atributos e relações sociais, culturais e econômicas.

Como caminho, aponto para a fundamental participação comunitária na formulação, implementação e execução das atividades propostas em um projeto de ações educativas. É,

portanto, por meio desse diálogo – permanente e não pontual – que se concretizará a construção coletiva e democrática do conhecimento acerca das referências culturais mais importantes para determinado contexto local.

As redes são tratadas como emaranhados locais, e menos burocráticos, capazes de reduzir as dificuldades e generalidades impostas por políticas nacionais de educação patrimonial. Por não considerar as peculiaridades de cada lugar, tais diretrizes, embora cada vez mais abrangentes, não trazem soluções cabíveis às singularidades das microrregiões.

Assim, proponho a construção de um projeto de ações educativas a ser pensado e redirecionado localmente, ao sugerir que o mediador da educação para o patrimônio e o Iphan olhem as possibilidades ao seu redor e enxerguem que para toda ação educativa há uma pequena e suficiente rede social a ser formada - ampliada - com a participação da comunidade.

Esta (a comunidade), aliás, é quem trará a maior contribuição de símbolos e significados acerca dos bens patrimoniais locais. Aqui proposta, a contação de histórias é o instrumento fluido entre as narrativas culturais que transitam entre as instituições de preservação e a comunidade. Sem a participação ativa da população – a quem de fato pertence o patrimônio cultural, as memórias e as referências culturais –, as políticas de preservação do patrimônio cultural serão apenas artefatos normativos e/ou simbólicos, individualmente conectados ou ressignificados, conforme a verdade de alguns, que estará sempre em busca de um reconhecimento social global.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Formas literárias populares e formação de leitores. In: BARBOSA, Márcia H. S.; RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia M. K. (org.). *Leitura, identidade e patrimônio cultural*. Passo Fundo: UPF, 2004

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].

BRASIL. Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 dez. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigues (org.). *Caderno do patrimônio cultural*. Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultura, 2014a. p. 21-30.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Política de educação patrimonial no IPHAN: diretrizes conceituais e ações estratégicas. *Revista CPC*, v. 14, n. 27, p. 55-89, 2019b. Número especial. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/159666>. Acesso em: 14 jun. 2020.

FONSECA, Adriana Beatriz da Silva. *“Era uma vez”...: o contar histórias como prática educativa na formação docente*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

JOURDAN, Laetitia Valadares. Um museu sem paredes para um patrimônio sem limites: o museu do patrimônio vivo da grande João Pessoa. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira; MORAES, Carla Gisele; SIQUEIRA NETO, Moysés (orgs.). *Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade*. João Pessoa: IPHAN, 2015. p. 57-70. (Caderno Temático; 4).

LE CORBUSIER. Carta de Atenas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUITETURA MODERNA, 4., 1933, Atenas. *Publicação* [...]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201931.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. *Educação patrimonial no IPHAN*. 2011. 131 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2011a. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_patrimonial_no_iphan.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. Educação patrimonial no IPHAN: análise de uma trajetória. *Revista CPC*, v. 14, n. 27, p. 32-54, 2019b. Número especial. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp32-54>. Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2006.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCIFONI, Simone. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila Bezerra. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan-PB, 2012.

SILVA, Neemias Oliveira. Patrimônio e corpo: o Cine Teatro São Joaquim como paisagem das emoções, s/d, p. (No prelo).

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (orgs.). *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa, PB: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático de Educação Patrimonial; 5).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Cortez, 1984.



Submissão: 15 de junho de 2020
Avaliações concluídas: 28 de dezembro de 2020
Aprovação: 24 de fevereiro de 2021

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

CARVALHO, Ana Paula. Ações educativas para o patrimônio no âmbito do IPHAN: por uma concepção de projetos em redes locais. *Revista Temporis [Ação]*: (Conexões Multidisciplinares em Educação), Cidade de Goiás; Anápolis, v. 21, n. 1, p. 1-23, e-210109, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>. Acesso em: <inserir aqui a data em que você acessou o artigo>.