UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

JOÃO LORANDI DEMARCHI

**Referências culturais da escola, na escola:
contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2020

JOÃO LORANDI DEMARCHI

**Referências culturais da escola, na escola:
contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial**

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Área de Concentração: Ensino de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Simone Scifoni

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

L372r Lorandi Demarchi, João
Referências culturais da escola, na escola:
contribuições do Projeto Interação para a educação
patrimonial / João Lorandi Demarchi ; orientadora
Simone Scifoni. - São Paulo, 2020.
163 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Geografia. Área de
concentração: Geografia Humana.

1. Educação Patrimonial . 2. Patrimônio Cultural.
3. Referências Culturais. 4. Paulo Freire. 5.
Projeto Interação. I. Scifoni, Simone, orient. II.
Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): João Lorandi Demarchi

Data da defesa: 21/05/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Simone Scifoni

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 20/07/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: DEMARCHI, João Lorandi.

Título: Referências culturais da escola, na escola: contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial

Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovado em: 21/05/2020

Banca Examinadora

Profa. Dra. Simone Scifoni (orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento:

Prof. Dr. Sônia Maria Portella Kruppa

Instituição: Faculdade de Educação - USP

Julgamento: _____

Prof. Dr. Rodrigo Christofoletti

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora

Julgamento: _____

Prof. Dr. Claudia Feierabend Baeta Leal

Instituição: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Julgamento: _____

À memória da minha Vó Diva

AGRADECIMENTOS

A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.

Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas.

Esse foi meu mantra ao longo do período que durou o Mestrado.

A grande preocupação do Guimarães Rosa era descobrir se Deus existe e, conseqüentemente, qual o sentido disso tudo. Pergunto: não seria o “mutirão” a grande resposta para o que acontece nesse intervalo chamado vida?

O trecho citado seria um bom mandamento para uma religião. Ele regeria uma outra compreensão da nossa história pessoal. Cuidaríamos mais uns dos outros, afinal, reconheceríamos que estamos todos construindo essa mesma vida. Não individualizaríamos tanto os nossos sucessos e as nossas frustrações, uma vez que a gente só principiou, e depois perdemos o poder da continuação.

Olhando para a minha trajetória até chegar ao momento de escrita dessa dissertação fico admirado com o incrível mutirão! Mesmo este trabalho tendo sido desenvolvido por mim, ele não existiria se não fosse o tempero de muitas pessoas. Estas palavras são como forma de reconhecimento, ainda que de maneira insuficiente.

Agradeço à minha família. Aos meus pais, Lucia e Claudio. Tenho a maior admiração por vocês nas suas batalhas diárias. É um privilégio ser filho de vocês. Vocês estão em mim. Ao meu irmão Pedro que, por ser mais velho, foi desbravando a vida na minha frente e insiste em me apresentar outra forma de lidar com ela. Sinto falta de conviver com você diariamente. À minha vó Diva que sempre nos amparou e resistiu até eu ingressar nessa empreitada. Ela é parte dessa conquista.

Agradeço à minha companheira de vida, Bruna. A vida inventou! Que sorte a nossa termos nos encontrado tão cedo. Obrigado por estar ao meu lado, me apoiando e acolhendo. Dividir a vida com você torna tudo mais tranquilo.

Agradeço à Simone por ter me selecionado em 2013 para ser monitor da REPEP. Aquela decisão mudou a minha vida. Essa dissertação começou lá. Obrigado por ter sido desde então minha orientadora e minha referência. Você me ensinou não só o que você sabe, mas também o que você é. Espero ter absorvido principalmente sua capacidade de análise crítica, sua generosidade e seu comprometimento com o serviço público. Serei sempre seu aluno.

Agradeço aos membros da REPEP, onde meu estudo sobre a educação patrimonial começou. Vida longa à rede! Obrigado à Anaclara Volpi, à Cintia Soares, ao Gabriel Fernandes, ao Leandro e Kleber Silva, à Loli, à Maryclea Maués, à Regina e ao Mário Bortoto. E à Mariana Kimie, parceira de tantos cursos e também minha referência bibliográfica.

Agradeço aos queridos Simonais. Nossas trocas de experiências, o compartilhamento de interpretações dos textos dos colóquios e os apontamentos nas pesquisas de cada um foram muito importantes para minha formação. Obrigado ao Alberto Santos, ao Cláudio Silva, ao Henrique Justiniano, ao Igor Salvassori, à Larissa Araújo, à Larissa Melo, à Laura Faria e ao Danilo Pereira que gentilmente fez os mapas que compõem o capítulo 3.

Obrigado à Sonia Kruppa. A minha participação como monitor do NAI-FEUSP, em 2018, permitiu que eu passasse a ver o Projeto Interação de outra forma e me apresentou para outros campos da Educação. Sua militância em defesa da escola pública e sua visão crítica ficam como grandes ensinamentos da nossa convivência. Obrigado por ter composto a banca de qualificação dessa dissertação e ter feito apontamentos tão enriquecedores.

Igualmente agradeço à Márcia Chuva pelas sérias e pertinentes críticas tecidas na banca de qualificação.

Agradeço aos membros do NAI-FEUSP. Ainda que por menos tempo do que eu gostaria, o período que eu passei com vocês foi de intenso aprendizado. Obrigado, especialmente, aos queridos amigos que fiz Marcelo Rocco e Mariana Simão.

Agradeço às professoras Ana Luiza da Costa, Diana Vidal, Lisete Arelaro pelos aprendizados nas suas disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação. Parte das reflexões aqui desenvolvidas foram gestadas e amadurecidas nestas aulas. De lá saí com um grande amigo, Jamir Guimarães, a quem também agradeço.

Agradeço à Sônia Florêncio que, além de ser uma importante referência teórica, sempre foi muito generosa, me concedeu entrevista, disponibilizou diversos materiais e compartilhou contatos que seriam determinantes na trajetória desse estudo. Ela me apresentou à Ana Lúcia Abreu, professora da UNB, a quem eu agradeço por ter gentilmente compartilhado comigo as transcrições das falas do seminário em comemoração aos 33 anos do Projeto Interação.

Agradeço ao José Quintas que me recebeu carinhosa e pacientemente em sua casa em Brasília para a entrevista, me mostrou publicações do Interação. Sua animação e lucidez foram um aperitivo do Projeto Interação. Foi muito gratificante ter conseguido chegar até você.

Agradeço ao Carlos Rodrigues Brandão, uma entidade. Nossa conversa em Campinas me abriu horizontes. Sem dúvida o Projeto Interação não teria sido a potência que foi sem sua colaboração.

Agradeço à Maria de Lourdes Horta por ter me concedido uma extensa entrevista, em São Paulo. A partir dali, vi a educação patrimonial sob outra perspectiva. Ter conversado com você foi outra das retribuições dessa pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço aos meus alunos com quem, de repente, aprendo.

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

Paulo Freire (2011c, p. 108)

RESUMO

DEMARCHI, João Lorandi. **Referências culturais da escola, na escola:** contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial. 161f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

Os anos 2000 assistiram a uma revisão do lugar da educação patrimonial dentro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. As diretrizes estabelecidas para esse campo, a partir de então, foram no sentido de se afastar da metodologia apresentada pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial*, em 1999, outrora estimulada pelo próprio instituto, aproximando-se da noção de referências culturais como conotação para o patrimônio. Com o alargamento da noção de patrimônio devido a diversos fatores, tais como a Constituição de 1988 e a criação da tipologia do patrimônio imaterial, aquilo que era entendido como educação patrimonial foi ressignificado. Nesse movimento, o *Projeto interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país* (1982-1986) foi revisitado e apropriado como uma experiência potente para inspirar as práticas educativas com patrimônio cultural hoje em dia. Esta pesquisa, tem como objetivo estudar em perspectiva o campo da EP, compreendendo suas transformações conceituais e práticas. Para elucidar esse esforço de compreensão do campo interdisciplinar da EP, os conceitos desenvolvidos por Marilena Chaui e Paulo Freire, intelectuais atentos às questões da sociedade brasileira, são essenciais. Para compreender quais foram os embasamentos do Projeto Interação e como ele funcionou, fez-se levantamento documental no Arquivo do IPHAN em Brasília e entrevistas. Ao fim, a análise desenvolvida permitiu refletir sobre princípios de Paulo Freire que contribuem para as práticas e a política de uma EP transformadora, a partir do *patrimônio-gerador*.

Palavras-chave: educação patrimonial, Projeto Interação, referências culturais, patrimônio cultural, Paulo Freire.

ABSTRACT

DEMARCHI, João Lorandi. Cultural references of the school, at school: contributions from the Projeto Interação for heritage education. 161f. Dissertation (Master in Human Geography) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

The 2000s saw a review of the place of heritage education within the Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. The guidelines established for this field, since then, were to move away from the methodology presented by the Guia Básico de Educação Patrimonial, in 1999, once stimulated by the institute itself, approaching the notion of cultural references as a connotation for heritage. With the widening of the notion of heritage due to several factors, such as the 1988 Constitution and the creation of the typology of intangible heritage, what was understood as heritage education has been reframed. In this movement, the *Projeto interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país* (1982-1986) was revisited and appropriate as a powerful experience to inspire educational practices with cultural heritage today. This research aims to study the field of heritage education in perspective, understanding its conceptual and practical transformations. To elucidate this effort to understand the interdisciplinary field of heritage education, the concepts developed by Marilena Chaui and Paulo Freire, intellectuals attentive to the issues of Brazilian society, are essential. In order to understand what the Projeto Interação was based on and how it worked, a documentary survey was made at the IPHAN Archive in Brasília and interviews. In the end, the analysis developed allowed us to reflect on Paulo Freire's principles that can contribute to the practices and policy of a transformative heritage education, based on the generator-heritage.

Keywords: heritage education, Projeto Interação, cultural references, cultural heritage, Paulo Freire.

LISTA DE SIGLAS (por ordem alfabética)

CEDUC	Coordenação de Educação Patrimonial
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
CPC	Centro de Preservação Cultural
CPC	Centro Popular de Cultura
EMBRAFILME	Empresa Brasileira de Filmes
EP	Educação patrimonial
FAPESP	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE	Faculdade de Educação
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNPM	Fundação Nacional Pró-Memória
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
GEDUC	Gerência de Projetos e Educação Patrimonial
GT	Grupo de Trabalho
IC	Iniciação Científica
ICOMOS	International Council of Monuments and Sites (Conselho Internacional de Monumentos e Sítios)
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INACEN	Instituto Nacional de Artes Cênicas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LABUR	Laboratório de Geografia Urbana

MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento Eclesial de Base
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAI	Núcleo de Avaliação Institucional
PCH	Programa Cidades Históricas
PCN	Plano Nacional de Cultura
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
REPEP	Rede Paulista de Educação Patrimonial
SEAC	Secretaria de Assuntos Culturais
SEC	Secretaria de Cultura
SPHAN	Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SPHAN	Subsecretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UEAC	Unidade Escolar de Ação Comunitária
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1.	Mapa de referências culturais do Minhocão	p. 54
Figura 2.1.	Organograma das Diretrizes para Operacionalização do MEC	p. 75
Figura 2.2.	Organograma de hierarquia e influência dos docentes que balizam o Projeto Interação	p. 77
Figura 3.1.	Organograma do GT do Projeto Interação	p. 80
Figura 3.2.	Mapa-conceitual da construção do currículo	p. 86
Figura 3.3.	Organograma do financiamento do Projeto Interação	p. 98
Figura 3.4.	Organograma relação GT e técnicos	p. 100

LISTA DE IMAGENS

Imagem 3.1.	Fotografia da implementação da horta comunitária na escola, São Bernardo	p. 105
Imagem 3.2.	Fotografia Projeto Educação Indígena, no Acre	p. 106
Imagem 3.3.	Estampa no livro Varal de Memória. Histórias da Rocinha	p. 107

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1.	Variação ano a ano de projetos aprovados por região	p. 111
Tabela 3.2.	Número total de projetos financiados	p. 111
Tabela 3.3.	Número total de aprovações	p. 113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1.	As quatro etapas da metodologia de EP apresentada pelo Guia	p. 39
Quadro 2.1.	Relação gestores e órgãos de cultura e patrimônio	p. 60
Quadro 2.2.	Relações órgãos de patrimônio e suas respectivas fundações	p. 62
Quadro 2.3.	Gestores no início do Projeto Interação (1979-1982)	p. 69
Quadro 3.1.	Projetos educativos com referências culturais anteriores ao Interação	p. 91
Quadro 3.2.	Características para operacionalização da proposta educativa	p. 94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1.	Projetos totais aprovados ao ano	p. 110
Gráfico 2.2.	Evolução dos projetos em cada região por ano	p. 110

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Distribuição de projetos por estado – 1982 a 1985	p. 113
Mapa 2	Distribuição de projetos por região - 1982	p. 114
Mapa 3	Distribuição de projetos por região - 1983	p. 115
Mapa 4	Distribuição de projetos por região - 1984	p. 116
Mapa 5	Distribuição de projetos por região - 1985	p. 117

SUMÁRIO

Apresentação	p. 17
Introdução	p. 26
• Capítulo I – Educação patrimonial em perspectiva	p. 31
1.1. Trajetória da educação patrimonial no Brasil	p. 33
1.2. Educação patrimonial ressignificada	p. 39
1.3. Potencialidades de uma educação patrimonial à margem	p. 47
1.4. Rede Paulista de Educação Patrimonial	p. 51
• Capítulo II – Projeto Interação na política cultural	p. 55
2.1. Contexto do governo militar	p. 57
2.2. Ministério da Educação e Cultura e sua estrutura organizacional	p. 59
2.3. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto	p. 63
2.4. Aloísio Magalhães e a política cultural	p. 69
2.5. Diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC	p. 73
• Capítulo III – Projeto Interação: concepção, estrutura e experiência	p. 79
3.1. Escola localizada: repensando o currículo	p. 84
3.2. Projetos de educação que serviram de inspiração	p. 88
3.3. Gestão e recurso do Projeto Interação	p. 96
3.4. Repique, acompanhamento e avaliação	p. 99
3.5. Proponentes	p. 103
3.6. Abrangência	p. 109
• Capítulo IV – Contribuições para a educação patrimonial, com Paulo Freire	p. 119
3.1. Diálogo radical	p. 121
3.2. Patrimônio como mediador: objeto cognoscível	p. 125
3.3. Patrimônio nacional popular	p. 128

3.4. Educação transformadora	p. 129
3.5. Conhecimento é criação	p. 131
Considerações Gerais	p. 135
Referências documentais	p. 138
Bibliografia	p. 141
Entrevistas	p. 148
Anexo I – Termo de Compromisso	p. 149
Anexo II – Projetos Financiados pelo Projeto Interação	p. 151

APRESENTAÇÃO

Esta apresentação tem o objetivo de desvelar as condições de produção e os objetivos da pesquisa. Neste espaço eu trato da minha trajetória em relação ao tema estudado com a intenção de desmistificar a ideia de neutralidade na produção científica e, por outro lado, apresentar as limitações objetivas que eu identifiquei. Assim, pretendo contribuir para que os próximos pesquisadores possam superá-las. A linguagem pela qual eu optei é em primeira pessoa para atender ao próprio propósito do tópico. Pretendo que algumas ideias aqui desenvolvidas esclareçam os argumentos construídos ao longo da dissertação.

As raízes e as sementes desta pesquisa estão em 2013 quando ingressei na graduação de História na USP e iniciei minha monitoria na Rede Paulista de Educação Patrimonial. Naquela época eu não sabia o que era educação patrimonial muito menos a REPEP. O que havia me chamado atenção para pleitear a vaga de monitor na rede, por meio do Programa Aprender com Cultura e Extensão, era a descrição do projeto proposto pela professora Simone Scifoni, em que estava escrito:

a educação patrimonial tem, em um país como o Brasil, o desafio de lidar com o fato de que a população nem sempre se identifica ou se enxerga no seu conjunto do que chamamos de patrimônio cultural nacional. Depredação ou pichações em monumentos e edificações tombados são a face mais violenta dessa não-identificação com o patrimônio, que pode ocorrer, também, quando a sociedade não concebe o seu significado, atribuindo a estes bens apenas um sentido de mercadoria turística (SCIFONI, 2013).

Essa análise crítica me trouxe à tona uma experiência que eu havia vivenciado ainda na escola, em 2002, com meus 10 ou 11 anos, em uma excursão por Santos-SP em que nos eram apresentados alguns monumentos.

No passeio em um ônibus, a educadora ia nos mostrando aquelas estátuas espalhadas pela cidade e contando seus significados e a história de cada uma. Quando chegamos perto de minha casa, ela apontou para um monumento que sempre esteve ali, eu o via, mas nunca havia pensado sobre seu sentido. Trata-se de um padre ladeado por uma cruz de seu tamanho que estende o braço como quem abençoa um indígena ajoelhado e uma onça agachada. Na explicação da mediadora, ela chamava a atenção para a mensagem por trás daquela cena retratada em que o indígena e a onça eram considerados igualmente selvagens e o padre protagonizava sua missão civilizadora a partir da catequização deles. Em sua exposição, ela ressaltava a desumanização do indígena ao colocá-lo no mesmo nível da onça, ao passo que tornava o padre herói.

Anos depois, após ler Walter Benjamin, Marilena Chaui e Paulo Freire entre outros, eu conseguiria compreender as dimensões bárbara, violenta e de invasão cultural representadas naquela cena. Ainda me impressiona a narrativa construída pelo monumento e a indiferença dos passantes que cumprem sua missão de passar, absortos em suas rotinas. Naquela excursão eu fui despertado para a reflexão sobre o campo patrimonial e passei a olhar a cidade de outra forma. Ela é construída por elementos a partir dos quais podemos contar histórias e transmitir ideologias.

Foi dessa experiência infantil que eu me lembrei, em 2013, quando eu encontrei a REPEP dentre as opções de projetos de extensão. No não saber o que era educação patrimonial, foi justamente o trecho citado que propiciou eu lembrar aquele passeio escolar, ter interesse em estudar mais a fundo aquilo que me inquietava e pleitear a tal bolsa de monitoria. Não estaria escrevendo essa dissertação se eu não tivesse sido selecionado naquela ocasião.

Eu recém ingressante na graduação de História, com uma noção ainda bem limitada do que poderia ser o curso, fui surpreendido com as inúmeras possibilidades que a universidade poderia me proporcionar. A partir do meu contato com o campo da EP acessei a Geografia e dialoguei com outras diversas áreas do conhecimento, principalmente a Educação. A perspectiva possibilitada por essa formação foi determinante para a ampliação da noção de patrimônio cultural. Compreendi o vínculo entre os contextos espaciais e sociais, fundamentos das referências culturais.

Como relatei em outra oportunidade (DEMARCHI, 2015), a REPEP foi criada em 2011, com o nome “Educação Patrimonial na USP: mapeamento e conceituação” e com o objetivo de identificar e mapear as práticas de EP desenvolvidas no estado de São Paulo. Como pretendido pela professora Simone, esse banco de dados buscava, e ainda busca, superar o isolamento das iniciativas que utilizavam o patrimônio cultural como mediador de práticas educativas. Há muitas ações sendo desenvolvidas por diversos sujeitos sem que eles troquem experiências entre si e aprendam uns com os outros. Essa dispersão é um dos maiores motivos da fragilidade do campo.

A partir de 2013, coincidentemente no mesmo ano em que eu me tornei monitor, esse projeto de extensão universitária adquiriu nova dinâmica e passou a ser chamado de “Rede Paulista de Educação Patrimonial”. O objetivo de constituir e consolidar uma rede de EP se impôs. Com isso, foram promovidas reuniões abertas para discussões de textos teóricos sobre educação e patrimônio, reuniões itinerantes para aproximar a universidade da sociedade civil e reflexões críticas sobre as experiências educativas identificadas.

Em 2014, após um período de estudo do panorama das ações educativas mapeadas, nós da REPEP elaboramos uma carta dos princípios em que toda prática de EP deveria estar fundamentada. Os seis princípios tratam da: 1) transversalidade do trabalho educativo em todas as etapas do processo de patrimonialização, contrapondo-se àquelas ações que se limitam a uma exposição das informações do patrimônio, de forma bancária; 2) dimensão política tanto da educação, quanto do patrimônio; reconhecendo os conflitos e disputas inerentes desses campos e superando o discurso de neutralidade; 3) respeito à diversidade das narrativas, dos grupos sociais formadores do Brasil, refutando a história única; 4) interlocução e envolvimento dos poderes públicos, sociedade civil, universidades e comunidades em geral no cuidado com o patrimônio; 5) valorização da autonomia e centralidade dos sujeitos, considerando que o protagonismo da ação educativa não é o objeto, mas sim todos os sujeitos envolvidos; 6) a EP deve visar às transformações sociais e à conscientização das relações estabelecidas entre as classes sociais.

Esses princípios, somados ainda a outros, são pelos quais eu milito.

Eu fiquei como monitor da REPEP até 2015, quando um projeto de Iniciação Científica que submeti à FAPESP, sob orientação da professora Simone, foi aprovado.

Como para a finalização da graduação de História na USP não é exigida a apresentação de uma monografia, considero meus trabalhos de conclusão de curso tanto o relatório que apresentei à FAPESP “Educação e Patrimônio: estudo sobre a educação patrimonial no estado de São Paulo” quanto o artigo que publiquei na Revista do CPC “Perspectivas para atuação em educação patrimonial” (DEMARCHI, 2016b).

Na pesquisa desenvolvida na graduação eu estudei cem ações de EP identificadas pela REPEP, busquei compreender as concepções e estratégias educativas e os entendimentos sobre patrimônio cultural adotados pelos projetos. Nessa oportunidade identifiquei a importância do “Guia Básico de Educação Patrimonial” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) como referencial teórico para a maioria dos proponentes de EP; a centralidade da Arqueologia devido à lei de licenciamento ambiental; a incipiência tanto de referenciais teóricos para as ações de EP quanto de reflexão acadêmica sobre estas ações.

Eu apresento parte dessa análise sobre o Guia nessa dissertação, pois é a partir dela que eu cheguei à problemática da pesquisa do Mestrado.

Fui instigado a compreender as raízes da discordância em relação à EP apresentada pelo Guia, sobretudo por parte da política adotada pelo IPHAN a partir de 2005. Enquanto o Projeto

Interação, objeto central dessa pesquisa, é apropriado como exemplo de trabalho educativo com as referências culturais.

Conforme fui desenvolvendo a pesquisa de Mestrado, ainda no primeiro ano, escrevi um artigo “O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial” (DEMARCHI, 2018) em que apresentei uma reflexão crítica sobre os conceitos e as concepções defendidas no Guia. O título do artigo indica a intenção de desvelar qual é a EP defendida pela cartilha e criticar o título do primeiro item do Guia que busca delimitar o que viria a constituir um campo de atuação e estudo.

A intenção da análise desenvolvida no artigo foi dialogar com aqueles proponentes de ações de EP catalogados pelo banco de dados da REPEP. Quando da minha IC, eu percebi uma persistente contradição entre o que propunham aqueles sujeitos e a proposta do Guia, principal referencial teórico-metodológico utilizado por eles. Até então, não havia uma reflexão publicada sobre os conceitos e as propostas do Guia. Havia sim uma crítica consolidada ao que o Guia representava para o campo patrimonial, iniciada no início dos anos 2000 por Mário Chagas e seguida por diversos outros autores, da qual me utilizei e constitui meu referencial teórico, mas ela não aprofundava sobre as concepções e estratégias educativas. Esse balanço bibliográfico será apresentado aqui.

Enquanto isso, praticamente o Projeto Interação não é estudado, embora seja utilizado como referência para os direcionamentos da política atual de EP. É sobre esse paradoxo entre a apropriação e a valorização do Projeto Interação e a ausência de estudos que esta pesquisa se insere.

O Interação não se autodenominava EP, ele estava muito mais próximo da educação popular dos anos 1970, ainda que estivesse vinculado à FNPM, fundação ligada à SPHAN. No entanto, é possível considerá-lo um projeto de EP pois os princípios que regem atualmente esse campo no âmbito do IPHAN alargaram a compreensão para aquelas práticas educativas, formais ou não formais, que são intermediadas por referências culturais.

A contribuição anunciada no título e no subtítulo desta dissertação visa apresentar o Projeto Interação e destrinchar seus embasamentos teóricos e metodológicos, pois são potentes para fundamentar as práticas educativas e escolares que almejam se utilizar do patrimônio cultural. O Projeto Interação entendia que as escolas, para melhorar sua atuação, deveriam valorizar a cultura em que estava inserida.

O estudo apresentado aqui busca colaborar com o campo da EP na superação das fragilidades identificadas há tempos no meu percurso acadêmico. A análise crítica permite desvendar que nem sempre as intenções com as práticas educativas são coerentes às consequências do trabalho desenvolvido. O conhecimento sobre o Projeto Interação, dessa forma, busca apresentar uma alternativa de EP a partir de determinadas noções de cultura e de educação.

O diálogo estabelecido por esta pesquisa tem como interlocutores os membros das universidades, afinal trata-se de um trabalho acadêmico, mas desejo que as reflexões aqui apresentadas cheguem aos educadores do Brasil afora que estão instigados a se utilizarem das referências culturais de suas comunidades e querem desenvolver um trabalho crítico e transformador. Imaginativamente, me dirijo àquela educadora que conduziu a excursão em Santos que revisito nessas reflexões. Supondo que ela tenha interesse em refletir mais sobre sua prática, o Projeto Interação tem muito o que contribuir.

Meus interlocutores também são os professores que estão trabalhando na educação formal. Desde a década de 1990, articulado ao avanço do neoliberalismo, se acirrou a homogeneização dos currículos escolares, vinculada às avaliações de larga escala e alienada às realidades sociais locais. Esse processo de *desintelectualização* do trabalho docente ganha novo fôlego com a aprovação da Nova Base Comum Curricular (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019). Esse processo tende a afastar os alunos da crítica às condições concretas em que estão inseridos. No entanto, muitos professores resistem em suas ações cotidianas buscando desvelar essas tramas sociais, embebendo suas práticas pedagógicas da realidade local seja por meio do estudo do meio, da EP ou de outras estratégias educacionais.

Grande exemplo dessa resistência eu pude verificar na minha participação no Núcleo de Avaliação Institucional da USP, grupo coordenado pela professora Sonia Kruppa que pretende ser um espaço construído com os profissionais de escolas públicas para refletirem sobre autoavaliação institucional a partir de seus territórios. Enquanto estive como monitor desse grupo, aprendi sobre a importância da autonomia escolar para definir seu currículo e como isso deve ser fruto de um processo em que toda a comunidade participe. Por essa experiência pude lançar um novo olhar para o Interação. O NAI acrescentou outro sentido à minha pesquisa. O Interação pode ser um exemplo nessa subversão à hegemônica política educacional. Sob essa perspectiva, meus interlocutores são todos professores, coordenadores e diretores escolares.

Conforme eu fui aprofundando o estudo e identificando a riqueza do Interação e as contribuições que ele tem a dar atualmente para os educadores, de modo geral, e para a EP,

particularmente, fui me conscientizando da difícil responsabilidade da minha tarefa. A cada pergunta respondida, outras tantas surgiam. De todo modo elas são importantes dado o esquecimento a que foi relegado o Interação. A instituição que pretende cuidar da memória e da história nacionais escolhe também o que esquecer, e esta pesquisa ajuda trazer à tona esse projeto.

Dentre as limitações que eu encontrei está o próprio pioneirismo do estudo. Se todo pesquisador quer desbravar um objeto ainda não estudado, ele deve saber das dificuldades que isso traz. Os estudos com que dialoguei tangenciam o Interação e dessa forma tive que ser perspicaz para lançar luz sobre ele. De um modo geral, o estudo em EP interdisciplinaridade. É preciso construir um referencial teórico a partir dos campos do patrimônio e da educação, considerando que cada uma dessas áreas possui suas complexidades. A EP é interdisciplinar. No entanto, compreendido esse modo de atuação, a análise torna-se possível. A fragilidade inicial da pesquisa se transformou na sua potencialidade. Se não existia um estudo sobre o Interação, passou a existir.

Essas divagações que contam os bastidores da pesquisa são importantes para revelar as condições de sua produção. Conforme Michel de Certeau (2017) analisa os não-ditos da escrita da história, são justamente eles que condicionam o olhar sobre a realidade. Ou como observou Leonardo Boff (2008, p. 15), todo ponto de vista é a vista de um ponto. Eliminar o sujeito que produz o conhecimento é impossível, a saída mais ética é trazê-lo à luz. As conclusões a que esta pesquisa chega são produtos dos princípios, do embasamento teórico e da metodologia escolhidos. Só consigo observar a partir dos caminhos que percorri. Cabe ao leitor considerar esses elementos na sua apreensão.

Essas observações também são importantes para desmistificar a pretensa neutralidade apregoadá ultimamente.

Ingressei no Mestrado em julho de 2017 e de lá até meados de 2020 a situação política e social brasileira mudou bastante. O golpe dado para depor a Presidenta Dilma foi imediatamente acompanhado de diversos ataques à cultura como, por exemplo, a tentativa de extinção do Ministério da Cultura, e à educação, a Emenda Constitucional nº 95/2019 que limita os gastos públicos. No âmbito do IPHAN, houve a deposição de Sônia Florêncio da coordenadoria do setor responsável pela EP. Florêncio se destacou como uma das principais protagonistas do fortalecimento da EP no Brasil, a partir de seu ingresso no instituto em 2006, com a promoção da participação popular no instituto. Ela somava à política dirigida por

Gilberto Gil à frente do Ministério da Cultura em que se buscou a democratização cultural (PAIVA, 2019).

No entanto, sob o novo governo, assumido em janeiro de 2019, o Ministério da Cultura foi efetivamente extinto e se lançaram outros ataques à cultura nacional, à sua diversidade e pluralidade.

Sabe-se que o maniqueísmo leva a incompreensão das relações dialéticas presentes entre os diversos elementos constituintes da realidade, e não há o lado do Bem e o lado do Mal. Tudo é mais complexo. Ainda assim é preciso reconhecer que lidamos com modelos antagônicos de educação, de sociedade e de cultura. A pauta que venceu nas urnas em outubro de 2018 se opõe a tudo o que representa o Projeto Interação. Nesse sentido, pesquisar sobre ele é um ato de resistência. Significa valorizar seus princípios de defesa à educação como prática da liberdade e voltada para a transformação social, a autonomia das escolas para construir seus currículos e o fortalecimento das identidades locais.

Essa conjuntura confere outra camada de significado e importância a esta pesquisa. Os retornos do autoritarismo e da intolerância revelam que nosso passado não foi elaborado. Aquilo que foi recalcado por um breve período retornou. Agora, como farsa. Os vínculos estabelecidos entre a psicologia e a história, sobretudo aqueles observados por Certeau, serão tratados no desenvolvimento dessa dissertação. Porém, é preciso evidenciar que no Brasil não fizemos ainda uma análise crítica da nossa história. Há uma enorme dificuldade de a sociedade brasileira reconhecer a barbárie que representou, por exemplo, a escravidão e quais são as cicatrizes que ela deixou. Dessa forma, as instituições que trabalham com e sobre a história e a memória, como o IPHAN, têm uma responsabilidade fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Patrimônios não são só para *selfies*, por meio deles se contam histórias e se transmitem ideologias. Propostas, como o Interação, estão vinculadas a um projeto de sociedade democrática. Daí a relevância de estudá-lo.

Ainda sob essa perspectiva, qualquer política de EP que se pretender coerente e potente deve conhecer as práticas educativas com o patrimônio implementadas no passado. Para, assim, saber com quais propostas dialogar, de quais referências se utilizar, como se tornar mais eficiente e, inversamente, saber quais exemplos não seguir. Qualquer esforço para se conhecer um pouco mais sobre alguma dessas experiências já é uma contribuição significativa.

Agora ao final dessa trajetória, é preciso evidenciar que, sem abrir mão da objetividade, esta pesquisa está a favor de algo. As pesquisas que se dizem neutras, na verdade apenas escondem seus pressupostos e suas perspectivas muitas vezes em favor da permanência das condições sociais de desigualdade social, exploração econômica e desumanização. Como diria Paulo Freire, é necessário se perguntar a favor do que ou de quem e contra o que e quem estamos. A consciência dessas questões pode levar à diminuição da contradição entre nossa prática e nosso discurso.

INTRODUÇÃO

Educação patrimonial. A introdução desse campo para qualquer não-iniciado é difícil. “Educação” todo mundo entende e rapidamente visualiza o que venha a ser uma relação educativa. Alguém ensinando e alguém aprendendo. Já a adjetivação feita pelo “patrimonial” complica. Quando nosso interlocutor – embora hipotético, ele existe e eu encontrei com muitos ao longo desses anos de pesquisa – entende que a palavra provém de “patrimônio”, a associação que ele logo faz é com os monumentos consagrados: estátuas de bronze, casas-grandes, igrejas antigas. Pronto! Para ele, “educação patrimonial” deve ser o nome dado à prática daqueles monitores que vestem coletes, às vezes com uma prancheta na mão, e conduzem excursões a lugares históricos.

Educação patrimonial não é isso. Ou melhor, é mais do que isso.

Para os iniciados, profissionais da área e acadêmicos, a introdução desse objeto de pesquisa é igualmente desafiadora.

O campo que estamos convencendo chamar de EP nem sempre teve esse nome. A prática de objetivar um patrimônio e, a partir dele, valer de sua condição para ensinar é antiga. Tem ligação com o próprio desenvolvimento do conhecimento histórico. Trata-se de aprender sobre o passado por meio dos seus vestígios. Talvez remeta aos renascentistas e às suas buscas por objetos da antiguidade romana. No entanto, se se ampliar a perspectiva, essa prática tem relação com o próprio desenvolvimento humano, com os aprendizados passados de pessoa a pessoa em tempos imemoriais. Como foram transmitidas as melhores formas de se caçar? Como se propagou a ideia que determinada árvore é sagrada? Alguém ensinou e alguém aprendeu.

Os vestígios mesmo fora dos museus e os saberes ainda que não estejam nos relatos etnográficos podem ser considerados patrimônios se ampliarmos a noção do que isso significa, superando aquela concepção consagrada e hegemônica.

Como pontuou Paulo Freire, a incompletude do ser humano torna a educação algo natural para os homens e as mulheres. Ao que deve ser complementado: porque a educação é humanamente natural, a transmissão de saberes, expressões, crenças e bens também o é.

Dessa forma, como campo de *prática* a EP é tão antiga quanto o ser humano. Não é possível identificar sua origem. Já como campo de *reflexão* é recente e ainda está se constituindo. Enquanto *método*, está em disputa.

Para se compreender o que é EP, é preciso desvelar as concepções de educação e de patrimônio, articuladamente.

O termo foi apresentado aos brasileiros em 1983, no Museu Imperial, localizado em Petrópolis-RJ. Ao importar o termo da Inglaterra, vincularam-no a uma metodologia única e específica. Os princípios norteadores dessa concepção circunscrevem noções determinadas de patrimônio e de educação. De lá para cá, essa proposta foi muito criticada e muitos educadores que trabalham com patrimônio, por não concordarem com os direcionamentos, se afastaram dessa terminologia. Consequentemente, o campo – tanto de prática, quanto de reflexão – se fragmentou, dificultando as possibilidades de avanços teóricos e metodológicos.

O IPHAN, que durante a década de 1980 e 1990 apoiou a metodologia do Museu, a partir dos anos 2000, incentivou a ressignificação da EP. Incorporou diversos avanços conceituais e políticos no campo da cultura e do próprio patrimônio.

Com as novas propostas de EP se constituindo em um contexto mais democrático e de ampliação da noção de cultura, os profissionais envolvidos revisitaram a história do instituto em busca de experiências educativas que pudessem ser tomadas como exemplo. Nesse movimento, o *Projeto interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país* (1982-1986) foi apropriado e serviu de inspiração para a formulação de princípios e a proposição de metodologias.

No entanto, isso não foi acompanhado pelo seu estudo aprofundado e sistematizado. Pelo contrário. Inexistem, por exemplo, pesquisas acadêmicas sobre ele. Verifica-se em diversas publicações a reiteração dos mesmos argumentos para explicar historicamente o Projeto. Pouco se diz sobre seus mecanismos de funcionamento, como foi organizado, de onde surgiu, quem o geriu. O que se sabe e se veicula sobre ele provém da publicação “Difícil Espelho” (BRANDÃO *et al.*, 1996) e dos relatos de profissionais que trabalharam no Interação à época. Dessa forma, a análise crítica torna-se cativa da memória dessas pessoas.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar criticamente o Projeto Interação. Intenta-se superar a contradição entre a apropriação empreendida pelo IPHAN dessa experiência e o insuficiente conhecimento sobre ela. O Projeto Interação não pode ser considerado a rigor EP. No entanto, ele se aproxima muito do que hoje se constitui esse campo. A questão então se coloca: o que é EP? Ao buscar responder a essa pergunta é necessário passar pela trajetória do uso dessa expressão, como ela se constituiu e como ela se transformou, aproximando-se e convergindo para aquilo que nos anos 1980 o Projeto Interação já fazia.

De um lado, o Projeto Interação é importante porque inspira a política de EP atual e possui potencialidade de fornecer embasamentos teórico, conceitual e metodológico para essas

práticas educativas. Sobretudo para as diversas demandas na educação formal e na não-formal. Porém, é preciso aprofundar sobre sua compreensão, investigar os documentos que existem sobre seu funcionamento, desvelar suas concepções de educação e de patrimônio, ao mesmo tempo em que se considera, em perspectiva, a análise do campo patrimonial no âmbito do IPHAN, circunscrevendo o Interação em um contexto mais amplo da realidade brasileira.

Para construir o olhar crítico pretendido, é desenvolvida no Capítulo 1 uma reflexão histórica da trajetória da EP no Brasil no âmbito do IPHAN. Não se pretende fazer um balanço nem uma revisão da historiografia consolidada sobre a política de patrimônio cultural. O objetivo é perceber de que forma a educação foi tratada pelo IPHAN ao longo do tempo. Como os dirigentes conceberam os projetos educativos.

A fim de identificar permanências e rupturas, foi considerada a competente bibliografia da área patrimonial, tais como, Marcia Chuva, Ulpiano Meneses e Paulo Marins; e mais especificamente o campo da EP, com Átila Tolentino, Mario Chagas, Simone Scifoni e Sonia Florêncio. Para circunscrever a análise na discussão da cultura brasileira, a principal referência foi Marilena Chaui. Somado a ela, Michel de Certeau embasou a compreensão das subversões no campo educativo dentro do órgão que escreve a história por meio dos patrimônios. Por fim, as ressignificações da EP geraram uma metodologia de atuação democrática e dialógica: o inventário participativo, que é apropriado pelas diversas demandas da sociedade, dentre elas, está a REPEP, que também é analisada.

Os Capítulos 2 e 3 são inteiramente dedicados ao aprofundamento do Projeto Interação, principal objeto da pesquisa. Trata-se de um par de capítulos com uma abordagem inédita. Não há uma pesquisa sistematizada sobre o Projeto Interação. Os documentos *identificados*, *organizados* e *analisados* aqui não estão publicados em nenhum lugar. Eles estão no Arquivo Central do IPHAN, em Brasília, e não estão sequer catalogados. Portanto, esses capítulos constituem no único acesso publicado que os interessados em conhecer mais afundo o Interação e seus documentos possuem.

Muitas informações que trago são, portanto, inéditas. Há muitos papéis soltos, outros sem indicação de autoria, o que dificuldade inclusive mencionar as referências. Nessa oportunidade descobri o “sabor do arquivo” analisado por Arlette Farge constituído por um “gesto artesão, lento, e pouco rentável, em que se copiam textos, pedaço por pedaço, sem transformar sua forma, sua ortografia, ou mesmo sua pontuação” (FARGE, 2017, p. 23). Essa captura do tempo, como continua analisando a autora, não é a verdade nem a história, e com isso combate-se a ilusão de verdade definitiva, pois em outro lugar, em outro momento, em

outro documento pode surgir um detalhe que produza outro significado para as análises até então desenvolvidas. Mantenho, conforme Farge (2017, p. 118), “o gosto do inacabado, deixando, por exemplo, que as liberdades vagueiem depois de terem sido injuriadas, recusando encerrar qualquer coisa, evitando toda forma soberana de saberes adquiridos”.

Para compreender as origens do Interação, seu contexto histórico, suas balizas administrativas e sob quais circunstâncias ele foi gerido, foram analisados o III PSECD e as Diretrizes para Operacionalização da Política Cultural do MEC, documentos disponíveis *online*. Para entender as influências e direcionamentos foram problematizadas as influências de Aloísio Magalhães, a partir da análise de suas concepções tanto de educação quanto de patrimônio. Ainda para entender como se estrutura e funciona o Interação, quais são suas concepções educativas e escolares, como ele concebe a articulação com as referências culturais da comunidade recorreu-se aos referidos documentos arquivados em Brasília. Entre as duas estantes disponíveis para o Interação, calculei somarem cerca de 250 caixas contendo cada uma até centenas de papéis de documentos. A maioria dessas caixas é destinada a projetos específicos. Seria impossível analisar projeto a projeto e esse não era o objetivo da pesquisa. A opção que eu fiz foi pelas cerca de 25 pastas que tratam do Interação como um todo, das diretrizes aos técnicos, das definições conceituais elaboradas pelo GT e das atas de reuniões. A partir dessa etapa, organizei os documentos em ordem cronológica para me aproximar das transformações vivenciadas pelo Interação. Além disso, foi preciso fazer uma leitura crítica para sistematizar os conceitos, as propostas e concepções. Como parte do processo de compreensão do Projeto, foram produzidos mapas, com base no levantamento dos projetos financiados e listados em Brandão *et al.* (1996), para dimensionar a abrangência do Projeto e refletir sobre suas implicações, as potencialidades e as ausências.

Desse modo, eu ressalto que ainda há muito o que se saber sobre o Interação e reforço a necessidade de que haja mais estudos sobre o Interação para contribuirmos no aprofundamento sobre seu conhecimento. No entanto, lembro o pioneirismo dessa pesquisa.

Considerando a proximidade da concepção educativa do Projeto Interação com a conceitualização desenvolvida por Paulo Freire, no Capítulo 4 é construído um conjunto de princípios com a intenção de contribuir com o campo da EP, no fortalecimento de uma prática educativa com o patrimônio cultural democrática e transformadora da realidade social. O caráter propositivo do capítulo se justifica a partir da necessidade identificada de se criar referenciais teórico-metodológicos para a educação com o patrimônio cultural. Para tanto, foi realizada uma leitura crítica e sistematizada da obra de Paulo Freire, observando aqueles

princípios que também estiveram presentes no Projeto Interação, para construir o direcionamento para uma EP dialógica e transformadora.

Por fim, nas Considerações Finais, retomando o último capítulo e sistematizando as inspirações do Projeto Interação, encaminha-se o trabalho em EP a partir do conceito de *patrimônio-gerador*. Trata-se de uma referência cultural que emerge a partir do universo vivido pelos grupos sociais e que possibilita uma série de reflexões críticas sobre a realidade e a conscientização das relações sociais. Parafraseando Paulo Freire, a leitura do patrimônio como leitura do mundo. Era isso que o Interação buscava.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PERSPECTIVA

O novo, o não experimentado, o estranho, é excluído como causa. – Assim, não é buscada como causa tão-somente uma espécie de explicação, mas uma espécie *escolhida e privilegiada* de explicação, daquelas que eliminam do modo mais rápido, mais frequente, a sensação do estranho, do novo, do não experimentado – as explicações *mais habituais*.

Friedrich Nietzsche (2017, p. 55)

A educação patrimonial está em disputa.

Utilizando o mesmo termo, projetos educativos com o patrimônio cultural têm embasamentos teóricos-metodológicos distintos, concepções sobre História e Educação diametralmente opostas, acarretando práticas conservadoras ou transformadoras. Como afirmou Mario Chagas (2004, p. 145), “a denominada EP não é por si só emancipadora ou repressora, fértil ou estéril”. Depende dos sujeitos.

Na trajetória do IPHAN são identificados metodologias e projetos educativos antagônicos.

De um lado, há a concepção vinculada ao *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). A proposta veiculada por ele foi divulgada, em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis, no *1º Seminário sobre o Uso Educativos de Museus e Monumentos*. Nessa ocasião o termo “educação patrimonial” foi *apresentado* no Brasil, *traduzido* pela diretora do museu Maria de Lourdes Horta e a metodologia *importada* da Inglaterra.

A EP defendida pelo Museu Imperial e pelo Guia possui uma concepção conservadora de patrimônio, de História e de Educação. Segundo essa perspectiva, o que se entende por patrimônio são os monumentos que provam as histórias nacionais, os grandes feitos. A noção de história tem princípios positivistas e é baseada na valorização dos acontecimentos vinculados à história hegemônica. Ao não problematizar a condição do patrimônio, essa EP celebra a herança (*heritage*) dos vencedores e, dessa forma, pactua com a barbárie que o progresso representa, como considerou Walter Benjamin (2012). Essa noção de história ignora os sujeitos ordinários como sujeitos históricos. Assim, não pode ser uma prática dialógica e democrática, pois nega a esses sujeitos sua condição humana e política. Está baseada na dicotomia entre quem ensina e quem aprende, na “absolutização da ignorância” que considera a ignorância estar sempre no outro (FREIRE, 2014). Aqueles que detêm o conhecimento sobre o patrimônio (os técnicos) são os competentes, e quem deve ser conscientizado sobre o valor que tal bem possui,

os incompetentes. No entanto, por ter tido o apoio do IPHAN por mais de duas décadas ela foi hegemônica nas práticas de EP pelo Brasil afora.

Por outro lado, há uma posição alternativa baseada na valorização da noção de patrimônio cultural contida na CF de 1988 e nos avanços epistemológicos e políticos do patrimônio imaterial, de 2000. Essa perspectiva ganha força na atuação do próprio IPHAN depois de 2006, a partir da valorização da participação social e da consideração de outro patrimônio que não só o consagrado. Essas mudanças conceituais propiciaram a ampliação da noção de patrimônio cultural, agora conotando aquilo que é referência cultural de um grupo social. Esse processo levou à reelaboração do significado da EP, agora não mais circunscrita à metodologia do Guia.

Essa virada conceitual permitiu a apropriação da experiência do Projeto Interação como um exemplo potente para a EP ressignificada. O Projeto Interação foi inovador e democrático: em pleno regime militar, financiou iniciativas educativas que propunham articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o seu contexto cultural.

Para compreender as distintas concepções de cultura, patrimônio e educação que sustentam as propostas educativas do IPHAN é preciso aprofundar a reflexão crítica sobre como elas se relacionam ao longo da história. Só dessa forma será possível considerar as contribuições e limitações, sem incorrer em reproduções acríticas.

1.1. Trajetória da educação patrimonial no Brasil

A análise crítica das ações de EP revela que existem, subjacente às atividades propostas, pressupostos conceituais complexos. “*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo” (MORIN, 2011, p. 36). Os conceitos com que se planejam e executam as ações educativas, independentemente de serem conscientes ou não, carregam em sua existência um caráter ideológico e articulam-se com outras concepções. Desconhecer as implicações da prática não os desresponsabiliza das consequências.

Com o estudo atento da trajetória do que convém chamar de EP dentro do IPHAN é possível perceber diferentes concepções sobre o que são a História, a Cultura, o ser humano, a sociedade, o patrimônio, a(s) identidade(s) nacional(is), o papel do Estado e outros tantos. Conforme Morin (2011), é preciso considerar as tessituras interdependentes e interativas entre

o conhecimento e seu contexto, as partes e o todo. A análise crítica desses elementos vai possibilitar o desvelamento de quais são os objetivos pretendidos pelos proponentes, e quais são os limites e possibilidades educativos das atividades, além do seu projeto político.

Com a tentativa do Guia em dominar hegemonicamente, conforme Chagas (2004, p. 145), e limitar um campo de reflexão e atuação a uma única metodologia, diversos agentes dessa área “antropogizaram” o termo EP e agora estão “regurgitando” outras significações ou passaram a denominar suas práticas de outros modos. Conforme pontua Scifoni (2014), não se pode negar que o termo é constantemente empregado, a despeito das tensões do campo e da própria problemática de sua origem. Resta o desafio de pensar as práticas, as nomenclaturas e quais os princípios utilizados.

Embora seja preciso considerar que a EP é um campo que ainda está se constituindo, a concepção da EP ressignificada considera que ela deve ser pautada por princípios que visam a representatividade dos grupos sociais e suas memórias, em uma concepção do patrimônio não como privilégio de classe, mas como um direito social. No entanto, essa perspectiva ainda está disputando espaço dentro da políticas públicas de patrimônio. A CEDUC a partir de 2006, ressignificou a EP e passou a concebê-la como um ato criador, como uma prática construída coletivamente, em que os sujeitos são mediatizados pelo mundo, como preconizado em “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos” (IPHAN, 2014, p. 22). No resultado desse processo de criação os educandos determinarão quais patrimônios querem proteger e sob quais significados. Em consonância com a proposta educativa, o patrimônio não é reificado. Como suporte de memória, ele é apreendido como um direito social.

Nesse sentido, a EP está comprometida com a transformação social, com a promoção da autonomia e a formação crítica dos sujeitos envolvidos, segundo uma proposta educativa inspirada em Paulo Freire. “Nas relações entre educador e o educando, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto” (FREIRE, 2011b, p. 21). Ela pode levar em conta as referências culturais como constituinte do direito à memória, conforme propõe a Constituição Federal de 1988, no Artigo 216.

Mesmo com a ampliação de entendimento de patrimônio e de educação, ainda são encontradas práticas autoritárias, que privilegiam discursos únicos vinculados a fatos memoráveis (BRASIL, 1937). Por isso, é importante a reflexão crítica dos diferentes usos e significados de ambos conceitos – patrimônio e educação – em suas complexas formulações,

para desvelar as concepções que estruturam as práticas, propostas e projetos de EP. A favor e contra quem se está? Concebe o patrimônio como privilégio de classe ou direito social?

Siviero (2015) apresenta que, no âmbito do IPHAN, a preocupação educativa esteve vinculada à preservação do patrimônio nacional já no anteprojeto de Mário de Andrade, em 1936, que serviu como referência para a criação do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Segundo o autor, nesse momento, a concepção educacional estava ligada à ideia de difusão e promoção. O patrimônio, nesses moldes, serviria para informar a sociedade e fazê-la conhecer os valores que o Estado atribuiu a determinados bens patrimoniais.

Desde a criação do SPHAN, em 1937, sob a direção de Rodrigo Melo Franco de Andrade, que esteve à frente do órgão até 1967, a noção educativa se aproximava da adotada por Mário de Andrade de difusão e promoção do patrimônio, de acordo com Siviero. Preocupado com a perda do patrimônio nacional, Rodrigo M. F. de Andrade apostou na divulgação como um caminho para a preservação. O lema “conhecer para preservar” resume o posicionamento da proposta de educação adotado nesse período. Acreditava-se que ao divulgar à sociedade os valores que o Estado atribuía aos patrimônios, transmitindo esse conhecimento, estaria garantida a preservação dos bens tombados.

Scifoni (2019) compreende que essa concepção educativa, proposta durante a gestão de Rodrigo M. F. de Andrade, estava inserida em um contexto de intenso processo de urbanização que ameaçava o patrimônio edificado. Com isso, havia a preocupação de se contrapor às potenciais demolições. A educação, nesse sentido, seria uma forma de mobilizar as pessoas a partir do conhecimento sobre o patrimônio. Era necessário também fazer com que as pessoas conhecessem o recente dispositivo do tombamento, criado pela legislação, o Decreto-Lei nº 25/37. Essa concepção estava relacionada à proposta de disseminar a ideia de que no Brasil, assim como nos países europeus, existiam patrimônios e que, portanto, este era um país pertencente à civilização, sobre o que as pessoas precisavam saber.

A proposta educativa no âmbito do SPHAN desse período, sob o signo “conhecer para preservar”, pode ser analisada sob os conceitos da “ideologia da competência” e das “manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro”, conforme elaborados por Chaui (2013; 2014a).

A análise da ideologia da competência auxilia a compreensão do acirramento da divisão de tarefas, a partir da valorização que foi se conferindo, após o fordismo, ao conhecimento técnico-científico. Pensando o campo patrimonial, os valores selecionados como legítimos na

identificação do que seria patrimônio foi naturalizado e se tornou hegemônico. Legitimou-se apenas as pessoas que detinham esse saber e menosprezou as outras pessoas, que possuíam outros saberes.

A configuração do campo patrimonial nesse momento, tornou o SPHAN competente para, além de definir o que é patrimônio, determinar quais são os valores que devem ser atribuídos a determinados patrimônios. Essa perspectiva aproxima-se do “discurso autorizado do patrimônio” teorizado por Smith (2011) em que a autora apresenta a constituição do campo do patrimônio a partir de determinadas áreas do conhecimento, como a Arqueologia e a Arquitetura, e afirma que os valores legitimados foram a materialidade, a monumentalidade, a historicidade e a autenticidade. Essa seleção de valores acarretou o privilégio dado às marcas estéticas do patrimônio, neutralizando qualquer conflito. Isso demonstra, conforme o posicionamento da autora, a potencialidade do patrimônio ser um recurso político dentro das lutas pelo poder. Ainda, a população foi considerada como incompetente e, por conseguinte, alijada do processo de escolha dos bens que seriam preservados. Como afirmou Chaui (2014a, p. 57), “não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro [...]. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista”.

Esses não-ditos – as condições históricas, as pretensões dos sujeitos envolvidos e os embates políticos – são os responsáveis por determinada configuração do campo. Os pressupostos valorizados e legitimados possibilitam apenas a visão parcial do que somos, não estão todos representados no discurso patrimonial. Por definição, a construção da forma de se apreender a realidade, opera inclusões e exclusões. Por consequência, conforme Scifoni (2012), a nossa memória é limitada a um conjunto restrito de bens – fortalezas, igrejas, fazendas, engenhos – que vincula a memória nacional à memória das elites.

A ideologia da competência articula-se ao segundo conceito analisado por Chaui (2013). Sobre como o autoritarismo se manifesta no Brasil. Para ela, há um histórico empenho em se construir um vazio político, obliterando a luta de classes. Apenas o Estado é considerado agente político, ignorando que ele favorece as classes dominantes, construindo uma imagem da sociedade como se ela fosse homogênea e harmônica. Nesse empenho está também a preferência por termos como “povo” e “comunidade” para se referir aos brasileiros, evitando utilizar “sociedade”, uma vez que essa palavra implicaria a consideração de divisões sociais e a luta de classes (CHAUI, 2014a).

Os patrimônios são escolhidos apenas pelo Estado que, por meio deles, forja uma narrativa única em que a sociedade brasileira é pacífica e coesa. O patrimônio nacional

conforma a comunidade imaginada (ANDERSON, 2008). A educação, nessa perspectiva, se utiliza da história e da memória para enquadrar a sociedade (POLLAK, 1992). Além de o Estado, somente ele, ser o agente político que vai eleger os bens patrimoniais e monopolizar quais serão os valores atribuídos, o resto da sociedade é alijada da identificação das suas referências culturais e não pode atribuir outros valores e significados aos bens selecionados pelo Estado. Esse *modus operandi* aproxima-se da reflexão proposta por Smith & Waterton (2009) no qual o dito “trabalho com a comunidade” constrói a neutralidade do órgão de preservação, em que ele se exclui como um tipo de comunidade. A comunidade são os outros. Na perspectiva das autoras, a saída para este impasse seria considerar o próprio Estado como um polo de interesse, que forma uma parte da comunidade, com valores e pressupostos.

Assim, há não só a perfilação do que é o patrimônio como de qual a interpretação que dele deverá ser feita. As pessoas são colocadas nos papéis passivos de recepção das informações selecionadas pelo Estado e de incorporação dos valores que foram definidos como importantes. Essa extensão, em que só os representantes estatais possuem agência, como conceitua Freire (2013a), não possibilita a construção do conhecimento crítico pelas pessoas.

Nessas décadas, percebe-se a construção de um patrimônio *fetichizado* do qual são retiradas as marcas sociais que revelariam a dimensão política presente na cultura. Segundo Meneses (2012) só pelo fetiche se explica autonomia de significação, desconsiderando a construção de sentidos e valores a partir das práticas sociais. As marcas sociais não foram consideradas dado o caráter autoritário do Estado brasileiro. Se se politizasse o patrimônio, a atuação de outros sujeitos sociais seria revelada, fazendo emergir a luta de classes e a ideologia estatal. Ao contrário, o monólogo dos patrimônios neutralizava a sociedade.

Conforme argumentado em outro momento (DEMARCHI, 2018), a metodologia de EP apresentada em 1983, no 1º Seminário no Museu Imperial e consolidada por meio da publicação do Guia, em 1999 aproxima-se o *slogan* “conhecer para preservar” representante das décadas de 1930 a 1960. Conforme Siviero (2015), a potência do seminário e da publicação conferiu um novo lugar à EP. Se não superou a posição secundária desse campo no IPHAN, pelo menos contribuiu para a institucionalização da educação dentro do instituto em um momento posterior, na década de 2000.

Ao retomar os valores da época de Rodrigo M. F. Andrade, essa proposta educativa também reforçou a ideologia da competência e o autoritarismo do Estado brasileiro como exposto.

O Guia define a linha educativa a que se vincula da seguinte maneira:

O processo educativo, em qualquer área de conhecimento/aprendizagem, tem como objetivo levar os alunos a utilizarem suas capacidades intelectuais para a aquisição de *conceitos e habilidades*, assim como para o uso desses conceitos e habilidades na prática, em sua vida diária e no próprio processo educacional. A aquisição é reforçada pelo uso dos conceitos e habilidades, e o uso leva à aquisição de novas habilidades e conceitos (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 8)

As autoras generalizam e resumem todas as concepções educativas ao objetivo de que os alunos adquiram conceitos e habilidades. Mas isso não é ponto pacífico. Na perspectiva de Paulo Freire, por exemplo, a educação não consiste em aquisição. Para ele, o conhecimento é um ato criador e tomar os conceitos como algo pronto e acabado é descolá-los da realidade. Seu objetivo deveria ser a conscientização dos educandos para a transformação social. Os conceitos que, na verdade, intermediam a compreensão da realidade, são entendidos pelo Guia como se estivessem pairando sobre ela, independentes dela. Pressupõem-se, conforme Freire & Faundez (2017), a ciência como concluída e absoluta. O conteúdo é alienado do seu contexto. Não se problematiza as relações sociais. O Guia oblitera essa discussão e perfila o que é o processo educativo. Define a EP a partir de princípios educativos determinados, e os universaliza. Tudo o que for diferente não é processo educativo nem EP.

A análise das quatro etapas metodológicas propostas pelo Guia revela que se invade culturalmente ao ter como princípio a *alfabetização cultural*. Os patrimônios com que se propõem as ações educativas são ligados à memória hegemônica e contribuem para o enquadramento da memória. Reforça a relação de extensão cultural, como analisado por Freire (2013a), em que o professor age apresentando os bens culturais, enquanto os alunos observam passivamente. As marcas estéticas são privilegiadas, em detrimento da politização do patrimônio. A desigualdade e os conflitos não têm espaço. Os alunos devem, principalmente, observar os aspectos formais. O contexto cultural dos alunos não é utilizado para mediatizar as relações educativas. Não são criados métodos que possibilitem a valorização da pluralidade de culturas. Desse modo, a seleção abusiva promovida pelo tombamento de determinados bens, vinculados à história monumental, é reiterada pela educação apresentada pelo Guia.

<i>Etapas</i>	<i>Recursos/Atividades</i>	<i>Objetivos</i>
1) Observação	exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive...	> identificação do objeto/função/significado; > desenvolvimento da percepção visual e simbólica
2) Registro	desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas.	> fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; > desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3) Exploração	análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	> desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
4) Apropriação	recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo.	> envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Quadro 1.1 As quatro etapas da metodologia de EP apresentada pelo Guia.**Fonte:** Horta; Grunberg & Monteiro (1999, p. 11).

No entanto, a partir dos anos 2000, outra EP passa a ser possível.

1.2. Educação patrimonial ressignificada

Em 2004 foi criada a Gerência de Educação Patrimonial – GEDUC (depois transformada em CEDUC). Pela primeira vez há uma instância da área central do IPHAN voltada para EP. É um ponto de virada do campo educativo no âmbito do patrimônio cultural em que a ele é conferido, embora não uma centralidade na política pública de patrimônio, pelo menos um departamento específico responsável pela sua administração. Essa mudança se deu justamente pelo fortalecimento desse campo oportunizado pelo Guia. A partir de então,

importantes avanços foram realizados na reflexão sobre EP, tais como encontros nacionais e seminários para se discutir conceitos que deveriam ser princípios norteadores, oficinas e publicações. Começa o momento, para Biondo (2016), em que a sociedade indica seu patrimônio. São criados canais no sentido de democratizar a política de patrimônio cultural. Para a autora, houve tanto a reconfiguração do organograma do IPHAN, quanto a promoção de novas discussões que contribuíram para o alargamento do conceito de EP.

Sob essa noção ampla de EP, é possível identificar nas décadas de 1970 e 1980 práticas educativas importantes mediatizadas pelo patrimônio cultural que serão consideradas na elaboração da política atual de educação dentro do órgão de patrimônio.

O CNRC, criado em 1975 sob a orientação de Aloísio Magalhães, embora fora do âmbito do IPHAN, teve como lema “a comunidade é a melhor guardiã do seu patrimônio” que, segundo Siviero (2015, p. 93), “insinuava que a escolha e a definição de bens culturais a serem preservados, assim como as formas de sua preservação, deveriam ser negociadas com seus detentores”. Para ele, a mudança estimulada pelo Centro fez com que se criassem canais e instrumentos de diálogos, o que implicou a consideração da população como legítima detentora dos bens culturais e responsável pela preservação.

O diálogo com a sociedade, segundo Ferreira (2015), a despeito do regime ditatorial, foi possível devido à flexibilização política a partir da distensão do governo Geisel. A ditadura havia percebido o lugar estratégico da cultura para divulgar ufanismo, civismo e dar credibilidade para o governo autoritário. Tentava-se construir uma imagem otimista de si. Napolitano (2017, p. 221) identifica que uma das formas da política cultural do regime se configurou como proativa em que o Estado assumia um caráter de artífice da cultura nacional e promotor da brasilidade a partir da integração nacional.

Na cronologia da encruzilhada entre educação e patrimônio cultural, apresentada por Siviero, a década de 1980 foi marcada pela experiência do Projeto Interação, criado em 1982, que será objeto de análise a partir do Capítulo 2. A mudança a partir de sua contribuição é radical, pois o Interação reconhece em todas as pessoas o direito cidadão de pronunciarem seus mundos. Valorizando as dinâmicas culturais, busca-se compreendê-las. Mas isso só foi possível porque estava operando com a noção de contexto cultural. Os princípios que sustentaram essa proposta de democracia cultural foram inspiradores para a atuação atual em EP apresentada pelo IPHAN: o inventário participativo (IPHAN, 2016)

Ao longo das décadas de 2000 e 2010 foram incentivados diversos encontros para que, com a participação da sociedade civil, fossem debatidos os conceitos e trocadas experiências. Dentre eles, destacam-se:

- ⇒ *1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial*, em que foram discutidos e propostos parâmetros nacionais para ações de EP, em 2005;
- ⇒ *Oficina de Capacitação em EP e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio*, em 2008;
- ⇒ *1º Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio*, em 2009;
- ⇒ *2º Encontro Nacional de Educação Patrimonial*, em que foram revistas as diretrizes da EP e fortalecida a rede de instituições e de profissionais na área educacional, em 2011 (ver. IPHAN, 2014, p. 17).

Nesse período, as ideias de Ana Carmen Casco (2005) serviram como importante referência para embasar a discussão promovida pelo setor de EP. Foi criado um movimento que atingia todo o território nacional em que, a depender dos sujeitos envolvidos, a EP passou a protagonizar alguns campos da gestão do patrimônio cultural, ressignificando a metodologia apresentada pelo Guia, elaborando outras possibilidades.

Uma das mais recentes publicações do IPHAN (2016) “Educação Patrimonial: Inventários Participativos” é um marco e tem a potencialidade de fazer emergir as memórias e identidades outrora subterrâneas ao discurso hegemônico do patrimônio nacional. Conforme Tolentino (2018), os inventários participativos aproximam-se da discussão do pensamento decolonial, que criam outras balizas conceituais e permitem outra compreensão da história.

Essa proposta de EP tem como objetivo promover a discussão sobre o patrimônio cultural e estimula a própria comunidade a identificar e valorizar suas referências culturais (IPHAN, 2016). Embora não seja um instrumento oficial de identificação, essa ferramenta propicia a investigação e o olhar crítico dos cidadãos sobre os seus territórios, sobre a cidade e as relações sociais tecidas. Ela tem como princípio a comunidade como protagonista, superando a ideologia da competência presente na prática hegemônica da política patrimonial. A definição de patrimônio cultural adotada é a de referências culturais, que pressupõe a valorização dos sentidos atribuídos pelas comunidades.

A partir do inventário participativo, amplia-se a noção de patrimônio abarcando os:

- ⇒ *Lugares*: territórios com significados especiais;

- ⇒ *Objetos*: bens que se relacionam com a memória e a experiências das pessoas;
- ⇒ *Celebrações*: religiosas, de lazer, festas e datas especiais;
- ⇒ *Formas de expressão*: linguagens, atividades corporais, expressões literárias e regionais, tradições orais; e
- ⇒ *Saberes*: conhecimentos próprios e técnicos.

Possibilita, assim, outros patrimônios serem reconhecidos, e outras memórias serem valorizadas, superando os princípios construídos a partir do discurso autorizado do patrimônio que privilegiam uma história única. A EP ressignificada, sobretudo, povoa e politiza o patrimônio ao ensinar que os grupos sociais identifiquem seus patrimônios e decodifiquem as atribuições de sentido.

Os inventários participativos são uma possibilidade transformadora, conforme Tolentino, porque trabalham sobre outras bases epistemológicas, a partir da

[...] construção coletiva e democrática do conhecimento e a participação efetiva dos diferentes atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural (considerando tanto os agentes institucionais como os detentores das respectivas referências culturais) é trabalhar sob o ponto de vista da ecologia dos saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos. Configura, também, reconhecer que o patrimônio cultural é produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhes atribuem. Por esse caminho, quebram-se as linhas abissais que construímos, muitas vezes institucionalmente, entre os supostamente detentores do saber(-poder), que falam em nome do Estado e dos institutos de patrimônio, e as comunidades que precisam ser “conscientizadas” acerca da preservação de um dado patrimônio, ao mesmo tempo fetichizado e alheio ao indivíduo, no qual muitas vezes os grupos sociais com os quais estamos lidando não se veem representados. (TOLENTINO, 2018, p. 56)

Com esse instrumento é criada a possibilidade de fortalecer a democracia, reconhecendo o seu inerente campo conflitivo, e é proposta outra epistemologia por meio da EP, ao criar outros métodos de se apreender a realidade. A partir disso, surgirão outras narrativas e outros patrimônios que consolidarão a memória como um direito social.

A Portaria nº 137, publicada em 28 de abril de 2016, é paradigmática do momento histórico vivido nesse ano. Ela foi publicada em um esforço de consolidar a série de avanços mencionada no campo da EP em que se vinha fortalecendo uma política democrática do patrimônio por meio da educação, há pelo menos 10 anos. No entanto, as conquistas desse período se viram ameaçadas com a deposição da presidenta Dilma e das motivações da oposição política para freá-las. A cultura está em disputa.

A Portaria foi assinada pela então presidenta do IPHAN Jurema Machado e estabelece diretrizes de EP no âmbito do IPHAN e das Casas do Patrimônio. Ela não pretende definir metodologias a serem adotadas, mas fornecer princípios que embasarão as práticas educativas mediadas pelo patrimônio. Destaca-se que as diretrizes ressaltam os marcos construídos democraticamente no campo da cultura nacional nos últimos anos, e buscam orientar a EP no âmbito do IPHAN.

Os sete artigos da Portaria defendem a EP como prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural. Ela aproxima-se dos princípios da EP delineados pela REPEP (2014a), nos quais se define que a EP deve estar em todo o processo de patrimonialização, desde a identificação, e não só no final do processo como forma de divulgação de informações. Portanto, nessa perspectiva, EP não é divulgação, exposição, tampouco extensão, como criticou Freire (2013a), em que nesses casos não se trataria de uma prática educativa libertadora, uma vez que considera o único sujeito ativo aquele que estende, enquanto o seu interlocutor é apenas “espectador”, em quem se deposita o conteúdo.

A partir da Portaria, a EP se aproxima da educação popular em que, segundo Carlos Rodrigues Brandão (2002), valoriza os saberes populares, considerando os sujeitos como agentes históricos. Esse trabalho educativo deve partir da cultura do povo e estar comprometido com a explicitação das relações de dominação e opressão objetivando a libertação das pessoas. Conforme Freire (2014, p. 134),

[...] neste sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no ‘universo temático mínimo’ (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.

A ação educativa deve se aproximar da realidade para possibilitar sua emersão crítica e consciente.

Dentro da cultura do povo há um saber; no fio de história que torna este saber vivo e continuamente transmitido entre pessoas e grupos há uma *educação*. É a partir destas redes de trabalho popular de cultura que o educador popular deve situar o seu trabalho através da cultura. Ele não tem o direito de invadir, como um colonizador bem-intencionado, esses domínios de educação e saber da cultura do povo. Mesmo que tivesse, agindo de fora para dentro, todo o seu “espetáculo cultural” seria visto sem ser compreendido ou, na melhor hipótese, compreendido sem ser aceito e assumido (BRANDÃO, 2002, p. 97)

A EP, a partir da Portaria nº 137, está alinhada a essa perspectiva pois é definida como:

Os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sociohistórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação (BRASIL, 2016, Art. 2º)

Por meio desse citado Artigo 2º, a Portaria apresenta concepções importantes que estruturam a EP almejada, constituindo seu significado a partir de uma perspectiva política clara. Ela valoriza a pluralidade de metodologias educativas, não se circunscrevendo apenas ao âmbito da educação formal, mas abarcando também a educação não formal, que igualmente devem ter como princípio o diálogo.

A noção de patrimônio é ampliada, superando uma concepção conservadora e compreendendo-o como referências culturais, aquilo a que são atribuídos valores pelos grupos sociais. É valorizado seu sentido a partir da construção social e, por isso, da sua dimensão política. Como defendido nas últimas publicações do IPHAN (2014), as práticas educativas são concebidas na sua dimensão política, considerando a memória e o esquecimento como produtos sociais.

Essa noção de referência cultural implica, portanto, em repolitizar o patrimônio cultural. Reconhece o caráter conflitivo do campo patrimonial em que está em disputa a interpretação e o interesse de diversos grupos sociais. Percebe a área do patrimônio como interdisciplinar, incentivando a inter-setorialidade das ações educativas que devem contar com a participação de outras áreas, tais como cultura, turismo, meio ambiente e saúde, por exemplo. Ela consolida, por fim, as recentes publicações do IPHAN (2014; 2016) como documentos referenciais para as práticas de EP.

O patrimônio cultural, sob essa concepção, é tomado como elemento mediador das práticas educativas que, por sua vez, contribuirão para a preservação. Essa concepção já estava presente na publicação “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos” (IPHAN, 2014) em que se compreende a mediação como processo de desenvolvimento e de aprendizagem humana.

A Portaria ainda estabelece diretrizes que incentivam a ampliação da participação social, abrangendo a gestão das ações educativas; estimula o protagonismo dos diferentes grupos sociais, valorizando a diversidade cultural existente no Brasil. Com isso, a democracia é fortalecida por meio da cultura ao se reconhecer a memória como um direito social e que devem ser criadas possibilidades para que as pessoas a pronunciem. A EP deve estar articulada às

práticas educativas do cotidiano. Prevê valorizar o território como espaço educativo ao qual devem ser lançados olhares críticos, problematizando-o. Considera as relações afetivas que os sujeitos estabelecem com o patrimônio cultural.

Dentre suas publicações mais recentes, o IPHAN propõe que a EP incorpore o trabalho com a noção de território educativo, tal como conceituado por Jaqueline Moll. Essa proposta suplanta as ações educativas em museus e compreende o território como um documento que pode ser lido e analisado a partir das práticas educativas. Scifoni (2012), antecipadamente, compreendia as potencialidades de se olhar criticamente o território, para superar a visão reificadora do patrimônio que o aliena do seu contexto.

Esse novo posicionamento do IPHAN, por meio da CEDUC, em relação ao seu entendimento da educação com o patrimônio possibilita uma compreensão mais ampliada em relação à história da EP, revelando sua polissemia e contribuindo para a construção de uma nova epistemologia da EP. A EP extrapolou, há muito tempo, o que buscou definir Maria de Lourdes Horta, durante a promoção do *1º Seminário Sobre o Uso Educativo de Museus e Monumentos*, e o Guia (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

A EP ressignificada dentro do IPHAN foi engendrada à margem da política patrimonial, pressionada pelas demandas da sociedade, a partir dos anos 2000, começando com a contratação de educadores. Em 2005, o concurso público anunciou a abertura de 148 vagas para o IPHAN. Dentre elas, quatro vagas eram para o cargo de educação (Ouro Preto-MG, Petrópolis-RJ, Rio de Janeiro-RJ e São Paulo-SP). Embora essas vagas tenham sido possíveis pelo fortalecimento do campo a partir da publicação do Guia, deve ser reconhecido que foi justamente essa oportunidade que permitiu a consolidação daquela que seria a crítica à própria EP, a revisão de seu histórico dentro do órgão (IPHAN, 2014) e a apresentação da metodologia do inventário participativo, culminando na Portaria nº 137/16.

Apesar de o Guia ter sido um dos grandes responsáveis pela consolidação do campo da educação no IPHAN e da abertura das vagas para educadores no referido concurso, dialeticamente foi esse fortalecimento do campo que permitiu a sua ressignificação. Conforme Simone Scifoni afirma,

[...] o guia teve uma importância como marco da necessidade de afirmação de uma área nova dentro da tutela patrimonial e contribuiu fundamentalmente por sistematizar questões que estavam dispersas, tornando-se, assim, uma obra de referência no país. Mas como qualquer documento deve ser entendido como historicamente datado, como produto de um momento e das reflexões

que foram possíveis produzir naquele momento. As práticas em EP pedem, há muito tempo, que se avance em relação àquelas proposições. (SCIFONI, 2012, p. 31-32).

Tais proposições começaram a ser construídas com a renovação possibilitada pela entrada de educadores no órgão. Enquanto a experiência do Projeto Interação passou a ser apreendida e valorizada como uma possibilidade de EP.

Sob essa perspectiva que pode ser analisada a declaração de Sonia Florêncio, coordenadora da CEDUC até 2019. Em entrevista, ela conta sobre sua experiência de compor a primeira turma a entrar via concurso público no IPHAN para trabalhar com EP. Ela lembra que quando do seu ingresso, embora não soubesse exatamente a que se referia o termo EP, possuía experiências acadêmica e profissional na área educativa, com trabalhadores da agroecologia no Pará, nas quais ela fundamentou-se para começar a olhar criticamente o Guia (FLORÊNCIO entrevista concedida a Demarchi, 2018). Até então ele era o único material norteador das ações educativas no campo patrimonial.

Em 2006, quando Florêncio começou a trabalhar no IPHAN, o responsável pela EP era Tadeu Gonçalves. No entanto, sua atuação conferia ao órgão um direcionamento contraditório na lida com a educação. A contradição pode ser interpretada no balanço feito por Ana Carmen Casco, quando do *1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial*, em 2005, em que ela afirma haver, naquele momento, de um lado a iniciativa da sociedade de desenvolver trabalhos educativos voltados para os seus patrimônios e as suas memórias, ao mesmo tempo em que se pedia por uma atuação “mais sistemática e agressiva do Estado que poderia se materializar, em princípio, através da cobrança pela elaboração e difusão de metodologias, normas e diretrizes que ajudassem a organizar esse campo” (CASCO, 2005, p. 2).

A percepção sobre essa demanda da sociedade por uma diretriz mais consistente do IPHAN sobre a EP levou Tadeu Gonçalves a incentivar a publicação do Guia; enquanto, por outro lado, sua experiência no Interação dos anos 1980 tornou-o um entusiasta do Projeto. No entanto, a tentativa de se equilibrar entre duas perspectivas de EP tão antagônicas contribuiu para a dispersão dos profissionais do campo.

A apropriação da experiência do Interação em pleno anos 2000 só foi possível pelo ingresso de novos profissionais no IPHAN na área de EP. A renovação representada por essas pessoas significou um olhar crítico ao Guia, enquanto compreenderam o Projeto Interação como uma potência para ressignificar o que viria a ser EP. As contribuições ao IPHAN que pessoas como Sônia Florêncio trouxeram de suas vivências anteriores encontraram respaldo nos

princípios que fundamentavam o Projeto Interação. Isso criou condições para que a EP contribuísse ao processo de democratização do patrimônio, de emersão daquelas memórias outrora subterradas.

1.3. Potencialidades de uma educação patrimonial à margem¹

A partir da compreensão de que a EP tem um lugar secundário dentro do órgão, ainda sendo vista como atividade acessória, Oliveira (2011) identifica que a EP não se configura como uma política pública pois não há diretrizes e projetos suficientemente desenvolvidos nesse sentido.

Está, assim, a EP à margem da atuação principal do órgão de preservação do patrimônio. A despeito das limitações do lugar periférico a que esse campo é relegado, é possível que ele se oponha ao discurso autorizado do patrimônio representado pelos fundamentos do IPHAN. O problema pode ser considerado sob um ponto de vista otimista pois nessa posição marginalizada é possível que por meio da ação educativa mediatizada pelo patrimônio cultural sejam estabelecidas táticas que subvertam a lógica central que determina uma específica narrativa histórica. Se o IPHAN enquadra a memória, a EP é o lugar a partir do qual se pode fazer emergir aquelas invisibilizadas.

Como as práticas educativas não ocupam a preocupação central da instituição, elas permitem que novas experiências sejam desenvolvidas, transformando tanto o conteúdo do patrimônio quanto das relações pedagógicas. Possibilita outras perspectivas, diferentes daquela instituída pela política patrimonial desde os anos 1930 e reiterada ao longo do tempo.

Com a fundação do SPHAN, em 1937, sob a lei nº 378, o Estado brasileiro tornou-se responsável pela identificação daquilo que considera patrimônio cultural nacional para construir uma representação de si.

Sob a teorização de Michel de Certeau (2017), a escrita da história está relacionada às condições do seu presente, há possibilidades determinadas de sua produção. O estudo das condições da escrita da história revela muito mais sobre o presente que o escreveu do que o passado que foi objeto de análise. No entanto, esses elementos que influenciam na prática historiográfica são escamoteados do discurso. Qual o lugar de onde se fala? Quem fala? Com

¹ Parte das reflexões desenvolvidas nesse tópico foi apresentada previamente em Demarchi & Scifoni (2019).

quais intenções? Conforme Certeau (2017, p. 63), esses não-ditos permitem que determinadas coisas sejam ditas, assim como impossibilita a enunciação de outras.

A contribuição de Márcia Chuva (2003; 2009) é paradigmática para a compreensão da história escrita pelo IPHAN sob essa perspectiva. Ela demonstra como a ideia de patrimônio nasceu vinculada aos ideais varguistas de tentativa de unificar a nação, buscando associar a identidade brasileira ao passado português, barroquizando, assim, o patrimônio nacional. Dessa forma, é necessário olhar criticamente para o lugar social constituído pelo órgão de preservação do patrimônio cultural para perceber a atuação de determinados sujeitos que vão configurando a instituição e suas possíveis construções da história nacional. Embora fruto de escolhas e interesses, o sistema de referências que foi social e historicamente construído é ideologicamente universalizado e naturalizado.

Segundo Marins (2016), a partir da década de 1980 houve uma ampliação no rol de patrimônios, quando começou a se reconhecer a diversidade cultural brasileira ao acautelar bens de diferentes grupos étnicos, estilos arquitetônicos e representativo de outras religiões. No entanto, essa virada democrática foi incompleta. Conforme o autor demonstra, a despeito do reconhecimento de alguns bens patrimoniais que fogem daquele paradigma modernista, não houve a renovação da concepção de Brasil representada pelos patrimônios culturais. Apesar dos inéditos acautelamentos, sobretudo a partir da Constituição de 1988 – que ampliou a noção de patrimônio – e com o Decreto nº 3551/2000 – criando a tipologia do patrimônio imaterial – há, para o autor, uma reiterada interpretação modernista do Brasil. Houve uma “ruptura de Tordesilhas”, em que se passou a valorizar os patrimônios localizados no interior brasileiro, mas isso não foi capaz de reverter o quadro em que determinadas regiões e determinados grupos étnicos são mais representados que outros. Marins ainda afirma que, a despeito da ampliação dos bens patrimoniais, foram instaurados certos guetos que garantem a espacialidade especializada ou territorialidade restrita do reconhecimento de certas religiões e de grupos de imigrantes inventadas nas décadas de 1930 e 1940, impedindo, assim, uma compreensão que coloque tais grupos sociais como parte da nação.

A partir da teoria certeuniana, a instituição de preservação pode ser vista como representante do poder central que, escrevendo a história do Brasil, estrategicamente monopoliza essa narrativa e intenta instaurar uma específica forma de compreender o passado. A memória e a história nacionais são enquadradas. Conforme Pollak (2012), a elaboração desse tipo de memória implica um árduo esforço, que leva tempo, e significa hierarquizar as datas, os personagens e os acontecimentos. Como consequência, Scifoni (2012) identifica que a forma

desigual de seleção do patrimônio e da história criou uma percepção parcial da nossa identidade, representando desigualmente os grupos sociais

Conquanto o IPHAN buscou determinar o sentido e o significado para os diversos bens patrimonializados, nas práticas cotidianas dos sujeitos ordinários isso pode ser ressemantizado. Há consumos ativos que implicam em ressignificações. A violência da “seleção abusiva”, conforme Certeau, que objetiva instaurar uma história única e neutralizar a cultura popular, não é suficiente para determinar os inúmeros modos de apropriação.

No entanto, esse esforço não é suficiente para determinar o significado e o sentido que terão os bens culturais para as pessoas nos seus cotidianos. Se o patrimônio foi reconhecido a partir de um processo que não se levou em consideração a participação social, a prática ordinária da sociedade subverte a determinação estatal e cria táticas de sobrevivência, ressemantizando aquilo que foi eleito como patrimônio nacional. Essas ressignificações podem ser observadas pelos diversos tipos de intervenções nos bens, tais como pichações – dos quais é possível ainda perceber variações: dizeres que manifestam posições ideológicas, expressões amorosas, marcações identitárias entre outras – ou ainda intervenções políticas como os indígenas que jogaram tinta vermelha, representando sangue, no Monumento às Bandeiras, próximo ao Parque do Ibirapuera², protestando contra aquele símbolo de civilização que também é símbolo de barbárie (BENJAMIN, 2012). Michel de Certeau fornece lucidez para a compreensão dessas intervenções e contribui para pensar nas potencialidades táticas da EP como uma prática marginal: uma atuação de resistência frente às determinações da instituição governamental.

Como observou Smith (2011), o patrimônio pode servir de um lado como força do poder central, reforçando um orgulho pela história consensual e pela identidade nacional. No entanto, ele também pode criar oportunidades de oposição ativa a partir da reflexão crítica sobre a vida das pessoas. Segundo a autora, a empatia aprendida pela análise do patrimônio estimula um pensamento crítico frente ao presente e às desigualdades de legitimação das memórias.

Nesse sentido, uma primeira potencialidade da EP é possibilitar a pluralidade de narrativas históricas sobre o Brasil. Se for dialógica, ela permite que outros sujeitos sociais pronunciem suas memórias. Possibilitará, também, por meio da EP que as “memórias subterrâneas”, aquelas que Pollak (1989) definiu como as que foram reprimidas pela história escrita pelo Estado, retornem, emergjam.

² Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/10/manifestantes-jogam-tinta-vermelha-no-monumento-bandeiras.html>. Último acesso: 15 jul. 2020.

Outra potencialidade da marginalidade da EP, sob a contribuição conceitual de Michel de Certeau, é ela poder contribuir com embasamentos teórico-metodológicos alternativos à ciência hegemônica, que privilegia apenas a Razão. Para compreender a complexidade das práticas cotidianas é preciso mudar a forma de se apreender a realidade (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013). É preciso superar a ideologia da competência que só valoriza o conhecimento técnico-científico, incorporando outras formas de conhecimento. Boaventura de Souza Santos (2007) propôs superar a linha abissal que separa as formas de se conhecer, e considerar a ecologia de saberes, reconhecendo a diversidade epistemológica do mundo, da existência de uma pluralidade de formas de conhecimentos além do conhecimento científico. Ou, em outros termos, deve ser feita a crítica a partir da hermenêutica diatópica, em que as culturas se reconhecem como incompletas e, por isso, promovem o diálogo entre elas (SANTOS, 2009).

Dessa forma, aquilo que se considera como patrimônio cultural deixa de ser valorizado apenas na sua dimensão racional, para ser aquele portador de referências aos grupos e aos quais os sujeitos atribuem valor afetivo e simbólico. Como propõe Scifoni (2012, p. 36) “ao invés de tratar este patrimônio unicamente valorizando e enfatizando a técnica e a arquitetura, o desenho ou a qualidade do material construtivo, [...] é preciso compreendê-lo à luz dos processos sociais que o produziram e dos quais ele é testemunha.” A EP, nesse sentido, torna-se um campo do conhecimento que valoriza os saberes e a cultura popular, sem idealizá-los, tampouco despolitizá-los. O método dos inventários participativos, adotado atualmente pelo IPHAN, está alinhado a essa virada epistemológica.

Considerando o patrimônio cultural no seu contexto urbano, a EP pode ainda incentivar o olhar crítico para as relações urbanas. Se a condição de praticante da cidade, faz com que as pessoas vivam abaixo do limiar da visibilidade sobre essas relações (CERTEAU, 1994b), há sempre a possibilidade de torná-las um objeto de análise. Deve ser percebido, portanto, a despeito do “discurso utópico urbanístico” que tenta definir os usos, que, paradoxalmente, “a vida urbana permite cada vez mais a re-emergência do elemento que o projeto urbanístico excluía” (CERTEAU, 1994b, p. 26). Portanto, é possível considerar a efervescência dessas práticas, como possibilidades de os sujeitos das cidades subverterem a administração central e constroem uma segunda geografia poética, ressignificando a cidade (CERTEAU, 1994b), sobre a qual a EP deve se debruçar.

A eleição de determinados bens culturais definidos como patrimônios nacionais escreve uma determinada história do país. Essa história é escrita de um determinado lugar e por determinadas pessoas. Isso significa que a configuração dessa história escrita – no caso do

patrimônio cultural, materializada – está condicionada às influências desses não-ditos. Enquanto a representação desse passado recria uma narrativa para atingir interesses específicos e possui um caráter ideológico, recalca outras tantas possíveis. Mas, como ensina a psicologia, o recalcado sempre retorna.

1.4. Rede Paulista de Educação Patrimonial³

Entre as iniciativas da sociedade civil que ressignificam a EP, subvertendo o discurso autorizado do patrimônio, destaca-se a REPEP. Ela é um coletivo educador que se constitui como espaço permanente de formação e reflexão sobre práticas educativas intermediadas pelo patrimônio cultural

Como tratado na Apresentação, a REPEP foi criada em 2011 a partir de um projeto de extensão universitária da Pró-Reitoria de Graduação da USP. A professora Simone Scifoni elaborou um projeto de parceria entre o Laboratório de Geografia Urbana - LABUR e o Centro de Preservação Cultural - CPC, que almejava mapear as práticas de EP desenvolvidas no estado de São Paulo e promover a troca de experiências entre os proponentes. Como resultado desse trabalho, foi formado um banco de dados. A partir de 2013, o método de atuação foi modificado e consolidou a superação dos muros da universidade. Atualmente, fazem parte da Rede interessados que atuam e estudam a relação entre educação e patrimônio. Há encontros periódicos para discussão teórica e de estratégias de atuação. A Rede se divide em Grupos de Trabalho que se debruçam sobre problemáticas determinadas, a partir das demandas da sociedade. O engajamento é voluntário e as pessoas atuam conforme sua disponibilidade.

A formação de uma rede surgiu da necessidade de articular os diferentes atores da EP, superando o isolamento de distintos proponentes (museus, licenciamento ambiental, escolas, ONGs, órgãos de preservação). O objetivo é dirimir a fragmentação das ações, promovendo a reflexão crítica sobre esse complexo campo (SCIFONI, 2015a).

Assim, pretende-se contribuir para a ampliação das referências teóricas e práticas sobre o tema, levando em conta as premissas da EP como campo dialógico e humanizador:

[...] as ações educativas no campo do patrimônio devem permitir a contínua reflexão a respeito do patrimônio, colaborando para a sua transformação e, em consequência disto, para a transformação da sociedade que o produz e que o vive, a partir dos demais princípios de dialogicidade e respeito, já enumerados.

³ Parte das reflexões desenvolvidas neste item foram apresentadas com Mariana Kimie preliminarmente no II Simpósio Científico do ICOMOS BRASIL, em Belo Horizonte, em abril de 2018.

Tais ações devem reconhecer até mesmo a possibilidade da negação do patrimônio como institucionalizado. As ações educativas não servem à capacitação para a preservação dos valores impostos por outrem, mas para a afirmação e contínua transformação dos valores produzidos diretamente pelos sujeitos. (REPEP, 2014a).

Entre as primeiras reuniões do grupo, de leituras e reflexões críticas sobre teorias e práticas, foram construídos coletivamente os princípios da EP que são diretrizes das ações da rede (REPEP, 2014a).

Para ampliar as discussões e iniciar discussões sobre como a rede deveria se constituir foi organizado o I Encontro de Trabalho da REPEP, em 2014, resultando na sistematização da “Carta da REPEP” (2014b) que reforçam os pressupostos de origem mencionados e a necessidade de espaços de debate e articulação. De forma que se visa a formação de todos os envolvidos e a atuação a partir de demandas apresentadas por outros grupos da sociedade civil e pelos próprios membros da rede.

Os primeiros anos de existência da REPEP coincidiram com as transformações descritas do campo da EP, sobretudo em relação à implementação do deslocamento da matriz da atribuição de sentido proposto no artigo 216 da Constituição de 1988, como analisado por Meneses (2012), em que os significados são construídos pelos grupos sociais.

A partir de diferentes frentes de atuação, os GTs da REPEP têm atuado com diversos atores sociais em diferentes territórios. No II Encontro de Trabalho em 2016 a REPEP promoveu o debate sobre as ações desenvolvidas em cinco GTs diferentes (DEMARCHI; SCIFONI, 2016), com o objetivo de repensar estratégias de atuação. A partir desse encontro, constatou-se: as potencialidades do trabalho em rede; a formulação de uma metodologia específica de atuação coletiva a partir de demandas sociais; as problemáticas do trabalho horizontal, voluntário e sem fins lucrativos; e que a ligação dos participantes deve se dar pela vontade e disposição deles para formar outras práticas de preservação do patrimônio cultural.

Entre os trabalhos desenvolvidos pela REPEP, destaca-se o Grupo de Trabalho Baixo Centro, iniciado em 2015 em parceria com o coletivo Baixo Centro. Esse GT trabalhou a partir da mencionada metodologia do IPHAN de inventário participativo para identificar as referências culturais relacionadas à problemática urbana do Minhocão (via elevada no centro da cidade de São Paulo). O produto do projeto desenvolvido foi a publicação do “Inventário Participativo Minhocão contra Gentrificação” (REPEP, 2019). A perspectiva adotada foi de levantar e relacionar um conjunto de dados e informações dos grupos sociais que ali estão, visando valorizar suas referências culturais em contraposição ao discurso hegemônico de área

degradada. Com esse dossiê, o GT propôs formular uma argumentação contrária aos processos de enobrecimento e expulsão social, que já estão ocorrendo, a fim de garantir a permanência dos grupos vulneráveis (NITO; SCIFONI, 2017). A imagem a seguir apresenta as referências culturais identificadas.

As ações do GT trouxeram a compreensão do patrimônio como argumento em favor da permanência dos habitantes daquele território, principalmente dos mais pobres e em situações vulneráveis. Essa perspectiva se contrapõe ao que se observa na história do patrimônio, principalmente nos anos 1990, que em nome da preservação se expulsou muitos grupos dos centros históricos. Dessa forma, as ações desenvolvidas pela REPEP partem de uma visão ampla sobre o patrimônio cultural e a educação, e da sua responsabilidade para a construção de uma sociedade democrática.

A análise crítica sobre a trajetória da EP evidencia as consequências que uma proposta de trabalho educativo pode ter. A escolha de uma referência cultural, um patrimônio no seu sentido amplo, e o desenvolvimento de uma ação educativa implica em uma rede complexa de conceitos e concepções. A EP pode servir a vários propósitos. Por isso, é sempre necessário perguntar-se, a favor ou contra o que e quem se está? É preciso que os proponentes da ação analisem criticamente sua atuação para, assim, averiguar se as consequências que ela pode ter são compatíveis com o projeto idealizado. O método escolhido para se chegar ao objetivo importa. Uma EP que almeja uma sociedade democrática deve, por sua vez, ser dialógica.

A criação da REPEP representa a possibilidade de subverter a sociedade autoritária e a ideologia da competência, como conceituou Chauí, representadas pela consolidação de um *discurso autorizado do patrimônio*. O trabalho da Rede evidencia a dimensão política como característica intrínseca da esfera cultural e educacional, independente da vontade individual, como destacou Paulo Freire (2011c, p. 108).

Figura 1.1. Mapa de referências culturais do Minhocão. Fonte: REPEP, 2019.

CAPÍTULO II

PROJETO INTERAÇÃO NA POLÍTICA CULTURAL

Apesar da admiração com que a política de EP do IPHAN atualmente olha para o Projeto Interação, isso não significou o estímulo a pesquisas sistemáticas. O Interação não é estudado. Inexistem pesquisas que investiguem o seu funcionamento, identifiquem os agentes responsáveis tampouco analisem as concepções teórica-conceituais que fundamentaram o trabalho desenvolvido. As propostas do IPHAN que têm inspiração nos princípios do Projeto são fundamentadas apenas em relatos dos profissionais que compuseram a equipe do Interação e em publicações institucionais que criaram uma memória dessa experiência. Tem-se, assim, uma visão parcial e limitada do que foi esse projeto original e inovador no final da ditadura civil-militar. A história tornou-se cativa da memória (MENESES, 1992).

Deste capítulo em diante a investigação aprofundará na compreensão do Interação a partir de um olhar crítico que considera as condições históricas mais amplas, tal como a política cultural do regime militar, e as influências mais particulares, como a agência de sujeitos históricos importantes no direcionamento do Projeto. Almeja-se que a compreensão se aproxime da nova síntese, como sugerida por Emília Viotti da Costa, em que são evitados reducionismos e reificações. Nesse sentido, o Projeto Interação será analisado como configurado e configurador de possibilidades de atuação, relacionando dialeticamente a macro e a microfísica do poder. Será reconhecida a atuação subterrânea dos sujeitos, constituídos e constituintes do momento histórico, agentes da história (COSTA, 2014).

Para este estudo foi necessário recorrer a fontes primárias e inéditas no acervo do Interação, que compõe o Arquivo Central do IPHAN, em Brasília. As reflexões apresentadas são fruto de um trabalho, primeiramente, de identificação e organização desse material. O esforço empreendido foi de tornar inteligível os documentos e viabilizar a análise do Projeto Interação. Desse modo, ressalta-se a contribuição inédita dessa pesquisa em organizar essa massa documental e apresentá-la sob uma análise crítica.

O Projeto Interação foi elaborado e executado por pessoas que possuíam interesses, princípios políticos e éticos determinados e que vivenciaram um momento histórico brasileiro conturbado, final da ditadura civil-militar, processo de abertura política e atenção ao campo cultural. Essa contradição entre todos esses elementos que devem ser considerados no estudo. O distanciamento crítico exige o rigor e a atenção de perceber rupturas e subversões nos detalhes, pois eles revelam concepções e objetivos obliterados. Como será demonstrado, o direcionamento do MEC apontava um caminho e o Interação desviava, resignificava e abria brechas dentro do Estado, às vezes cedendo um pouco, e conseguia chegar a um destino diferente daquele pretendido pelos militares.

O Interação foi uma experiência efêmera e revolucionária: um projeto de educação dentro da Secretaria de Cultura que financiava trabalhos com comunidades subalternizadas. As transformações teóricas e metodológicas que ele propôs tanto no campo cultural quanto no campo educacional não tiveram espaço no Brasil que se renovava-conservava no final da década de 1980. É paradoxal a sua fragilidade e a sua força. Ele teve que morrer para germinar. Durou de 1982 a 1986, mas influenciou a definição ampla do conceito de cultura adotado pela CF 1988 e continua vivo ao inspirar a atuação de muitos educadores que valorizam o contexto cultural em que os alunos estão inseridos, almejando a transformação social.

2.1. Contexto do Governo Militar

A ditadura civil-militar brasileira começou com o golpe em 1964 e terminou oficialmente em 1985, após uma extensa pressão popular pela democracia, enquanto o próprio regime tentava em um processo complexo neutralizar esse movimento, conduzindo a transição segundo seus próprios interesses. No entanto, é preciso considerar que o período da ditadura não foi homogêneo. Não só a troca dos governantes, com interesses e concepções diferentes, mas a própria dinâmica social com suas demandas e exigências fizeram com que o regime não fosse igual o tempo inteiro. O Projeto Interação, por exemplo, foi viabilizado devido às mudanças conjunturais ocorridas na política cultural a partir do final da década de 1970, que era diferente do recrudescimento do regime vivenciado em 1968. O paradoxo entre esse projeto com uma proposta democrática de educação, conduzido pela SEC, capitaneado por setores da esquerda, e o regime só é compreensível pelo esfacelamento da ditadura, que contribuiu para acirrar suas contradições.

A crise econômica enfrentada pelo Brasil a partir do final da década de 1970 e a divulgação de inúmeros casos de tortura e mortes cometidos pelo regime desmobilizaram a sustentação e o apoio até então conferidos pela classe média conservadora. Desse momento em diante, a ditadura começou a declinar em um processo que durou anos, levando à democratização e à Nova República.

A partir de meados dos anos 1970, por meio do Plano Nacional de Cultura, o MEC passou a estimular uma cultura brasileira “nacional-popular”, conduzida de tal modo que neutralizasse a luta de classes (NAPOLITANO, 2017, p. 223). A tentativa do governo federal era no sentido de cooptar as demandas populares que poderiam oportunizar reivindicações políticas ou transformações sociais. O ministro da educação Ney Braga, empossado em 1974,

propunha reformulações na área cultural. Ferreira (2015) e Napolitano (2017) indicam que Braga sinalizou para os artistas e produtores culturais arredios ao regime, para a esquerda nacionalista, tentando se aproximar deles ao incorporar suas demandas, enquanto o Estado tornava-se um importante mecenas do campo cultural. Foi investindo nesse campo que o governo se promoveu como democrático e projetou e construiu uma imagem positiva de si, em contraposição à crise econômica e ao desgaste do regime (FERREIRA, 2015). Um exemplo desse novo posicionamento governamental será a elaboração do III PSECD, em 1980, como será analisado a seguir.

Somado a essa atenção conferida à cultura, 1978 foi um ano de “novidades”. Conforme Napolitano (1998, 2017), a primeira, uma novidade anunciada, foi o fim da vigência do Ato Institucional nº 5, que havia cassado direitos políticos e conferido poderes irrefreáveis ao presidente da República. A revogação dessa normativa, colocou no horizonte de perspectivas a abertura no âmbito político. A segunda, uma novidade imprevista, foi a entrada de novos sujeitos na cena política e social, representados pelo movimento operário e pelos movimentos sociais. As greves no ABC paulista, embora tenham começado como reivindicações para a melhoria do trabalho nas fábricas e pela sua democratização, demonstraram a potencialidade da organização popular e o perigo que ela representava para os governantes. Em pouco tempo essas manifestações visariam a política propriamente dita, reivindicando a democratização da sociedade toda e se opondo ao regime. É como consequência desse movimento que foi fundado o Partido dos Trabalhadores, possível apenas pelo fim do bipartidarismo, em 1979.

Os movimentos sociais ganharam novo fôlego com a Lei da Anistia, sancionada pelo presidente João Figueiredo, que possibilitou o retorno para o Brasil de muitos exilados políticos. Ao que interessa para esta pesquisa, é o momento de retorno de educadores que trabalhavam com cultura popular nos anos 1960 e foram obrigados a sair do Brasil para se proteger do arbítrio e da perseguição ditatorial. É sob esse contexto que Paulo Freire volta, em 1980, e assume o cargo de docente em importantes universidades paulistas, explicitando sua proposta pedagógica que fora reprimida outrora pelo próprio regime. Pedagogias do oprimido não precisavam mais atuar tanto na clandestinidade.

Esses fatores indicados criaram as condições necessárias para a execução do Projeto Interação. Apesar desse momento de transição, havia 1) o interesse governamental em se investir em cultura como um catalizador do desenvolvimento econômico e social, 2) a percepção que os problemas da educação só seriam superados conjuntamente com outros campos, por exemplo a cultura; 3) a possibilidade de atuação dos setores da esquerda, pela

aproximação empreendida pelo regime, superando sua demonização, 4) a viabilidade de atuação dos educadores populares para trabalharem com as classes subalternizadas, implementando seus projetos educacionais baseados em concepções transformadoras.

Conforme a década de 1980 avança, acirra a crise econômica e se amplia a abertura política. Embora 1982 seja o ano em que se retomam as eleições legislativas e para governadores, a crise levou ao fim do otimismo vivenciado durante a década de 1970 (PEREIRA, 1994). A falência do modelo econômico desenvolvimentista foi decretada pela efervescência das greves e das manifestações populares de oposição. O corte nos salários, a inflação crescendo em progressão geométrica, e a recessão fizeram com que o Brasil recorresse emergencialmente à renegociação da dívida externa com o Fundo Monetário Internacional. Esse pedido revelou-se degradante para o Brasil, pois impôs medidas que levaram ao aumento da inflação, a desvalorização dos salários reais e a maxidesvalorização da moeda. A contrapartida imposta pelo Fundo trouxe altos custos sociais, quem pagou mais caro foram as classes mais baixas, e levou à desnacionalização da política econômica (NAPOLITANO, 1997). Dentre as consequências, houve o corte de 50% na verba do setor público, limitando os investimentos do governo com programas sociais e culturais (PEREIRA, 1994).

O declínio do Projeto Interação é justificado por esse contexto de crise econômica e fim do investimento estatal, diferentemente daquilo que fora projetado em meados dos anos 1970. Depois de 1983, o número de projetos financiados pelo Interação, como será visto no Capítulo 3, cai exponencialmente. Se a própria ditadura propiciou condições históricas para o surgimento desse Projeto, ela também criou a conjuntura para o seu fim. Em pouco tempo: a ascensão e a crise.

2.2. Ministério da Educação e Cultura e sua estrutura organizacional

Segundo Quintas (1994), foi Eduardo Portella, ministro do MEC entre 1979 e 1980, responsável por incentivar projetos que articulassem educação e cultura, tais como o Programa Nacional de Ações Socioculturais para o Meio Rural e o programa para as Periferias Urbanas. Nesses programas havia a destinação de verbas da educação para trabalhos culturais, os quais abriram precedentes para aquilo que seria a base do Projeto Interação.

Dentro do MEC, o Projeto Interação nasceu de uma conjuntura política de muitas mudanças e ajustes na estrutura que se deram sequencialmente, reorganizando os órgãos,

unificando-os, mudando seu *status* institucional, mas que convergiram para o fortalecimento de um nome dentro dessas políticas: o de Aloísio Magalhães. Para entender melhor essas mudanças, foram elaborados dois quadros síntese (Quadro 2.1 e 2.2).

A primeira mudança significativa se deu quando Portella alterou a estrutura dos órgãos voltados ao patrimônio, em novembro de 1979, fundindo o IPHAN com o Programa Cidades Históricas e o Centro Nacional de Referências Culturais. Nessa nova configuração, para cuidar do patrimônio cultural brasileiro foram criados um órgão normativo, a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), e um órgão executivo, a Fundação Nacional Pró-Memória, ambos comandados por Aloísio Magalhães.

Outra mudança se deu em 1981, com a criação da Secretaria de Cultura, sob a subordinação do MEC. A partir desse ano, ela agregou a Secretaria de Assuntos Culturais e a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Ambas se tornaram subsecretarias, sendo acompanhadas da criação de suas fundações, respectivamente, a FUNARTE e a FNPM, como se vê no quadro a seguir.

Ano	Gestor	Órgão de Cultura e Patrimônio
1979	Eduardo Portella	Ministério da Educação
	Aloísio Magalhaes	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (até 13/11) (fusão PCH e CNRC)
		Fundação Nacional Pró-Memória (Lei nº 6/757)
		Subsecretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Decreto nº 84/198)
1980	Eduardo Portella (até 26/11) Gal. Rubem Ludwig (a partir de 27/11)	Ministério da Educação
	Aloísio Magalhaes	Fundação Nacional Pró-Memória
		Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
1981	Aloísio Magalhaes	Secretaria de Cultura
		Fundação Nacional Pró-Memória
		Subsecretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Quadro 2.1. Relação gestores e órgãos de cultura e patrimônio.**Fonte:** Elaborado pelo autor, a partir de Magalhães (1997)

Essa mudança foi fator importante para criar um contexto favorável à proposição do projeto já que tornou a Secretaria de Cultura um órgão central encarregado das ações e políticas nesse campo e cuja direção, mais uma vez, foi dada a Aloísio Magalhães, mostrando seu papel e sua força na condução de uma política cultural dentro do MEC.

Com a fusão dos órgãos, os técnicos do PCH e do CNRC migraram para a SPHAN e a FNPM, levando consigo as experiências vivenciadas nesses outros projetos. Esses rearranjos institucionais conferiram nova dinâmica ao trabalho a ser realizado com o patrimônio cultural. Nesse sentido, destaca-se a contribuição do CNRC para a ampliação do conceito de patrimônio cultural e das possibilidades de trabalho metodológico. Os seus princípios estavam afinados com o contexto mais amplo de desenvolvimento do conceito antropológico de cultura e a atenção à cultura popular. A inovação estava em instaurar essa perspectiva na política patrimonial. A valorização do contexto cultural e a promoção da participação social foram herdados pelo Interação.

Aloísio Magalhães (1927–1982) geriu o CNRC entre 75 e 79. Ele foi uma personalidade importante na gestão da política cultural brasileira nessa virada de década. Conforme ele alçou postos mais altos na hierarquia estatal, foi ganhando protagonismo e influenciando os rumos da abordagem da cultura.

Após a extinção do Centro, ele acumulou a gestão da FNPM, da SPHAN, e da Secretaria de Cultura, até sua morte em 1982. Pela sua influência, suas concepções reverberaram nas instituições culturais e tiveram relevância na determinação da política cultural, por isso, elas serão analisadas abaixo mais detidamente. Ele atuou como um grande articulador entre diversos grupos que compunham a máquina estatal. Em entrevista a esta pesquisa, José Quintas, que foi coordenador do Projeto Interação, define Aloísio Magalhães como um liberal esclarecido. Essa definição ilustra a capacidade dele em compor o governo militar, ao mesmo tempo que promovia a participação social, valorizando a cultura popular. Mesmo tendo morrido quando o Interação ainda estava no seu primeiro semestre de execução, ele havia sistematizado propostas na área da Cultura que foram seguidas pelos técnicos dessa área.

Ano	Órgão Executivo	Fundação	Órgão Executivo	Fundação
1979	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (até 13/11/1979)			
	Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (criado pelo Decreto nº 84.198)	Fundação Nacional Pró-Memória (criada pela Lei nº 6.757)	Secretaria de Assuntos Culturais	Fundação Nacional de Artes
1980	Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional	Fundação Nacional Pró-Memória	Secretaria de Assuntos Culturais	Fundação Nacional de Artes
1981	Subsecretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (criada pela Portaria nº 274, de 10/04/1981)	Fundação Nacional Pró-Memória	Secretaria de Assuntos Culturais	Fundação Nacional de Artes
1982	Subsecretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional	Fundação Nacional Pró-Memória	Secretaria de Assuntos Culturais	Fundação Nacional de Artes

Quadro 2.2. Relação órgãos de patrimônio e suas respectivas fundações.**Fonte:** Elaborado pelo autor, a partir de SEC (1980) e Magalhães (1997)

Magalhães e a equipe interdisciplinar do CNRC contribuíram para a dinamização dos órgãos responsáveis pela gestão da cultura brasileira ao migrarem para a FNPM e a SPHAN e trazerem consigo uma noção ampliada de cultura. Contribuíram, dessa forma, para trabalhos que superaram a preocupação apenas com a cultura erudita e o patrimônio consagrado. Para Fonseca (2017), essa introdução do patrimônio não consagrado e a participação social, foram ao encontro da reconquista da cidadania, possibilitada pela “descompressão” do regime, no final da década de 1970. No contexto histórico delineado, a atuação desses sujeitos tornou possível. Os rearranjos do organograma da área cultural atendiam à proposta de atuação do regime militar.

Desde o final da década de 1970, vinha se construindo a visão de que as deficiências da educação eram um problema para o desenvolvimento nacional e que elas não seriam superadas se fossem tratadas restritivamente pela educação. Era preciso articular outras áreas institucionais. Nesse caso, pensar a educação interdisciplinarmente significava valorizar a

contribuição da cultura. Diversas propostas foram nesse sentido: o pretendido avanço educacional tornaria mais eficiente se houvesse a articulação com as problemáticas e demandas do seu contexto cultural.

A referida emersão da atuação dos movimentos sociais e o investimento do regime na cultura criaram as condições para trabalhos com as classes populares e a abordagem interdisciplinar da educação. Concomitantemente, a configuração herdada pelo sistema SPHAN/FNPM, ampliou a noção de patrimônio cultural, forneceram subsídios teóricos e metodológicos para valorizar a cultura popular, como cultura nacional. A educação deveria considerar as referências culturais dos grupos sociais. O Projeto Interação cristalizou esse momento histórico e executou as ideias esboçadas nas intenções pelos órgãos federais.

Entretanto, a partir de 1985, as mudanças que conduziram a separação em dois ministérios específicos, o de educação e outro da cultura, contribuíram para o rumo final do projeto. A criação do Ministério da Cultura, em março de 1985 pelo presidente José Sarney, por meio do decreto nº 91.144, significou, contraditoriamente, outro fator que contribuiu para a extinção do Interação. A partir desse momento, a “interação” entre cultura e educação que dava sustentação ao Projeto foi desarticulada. As duas áreas se distanciaram. Nem o MEC nem o Minc assumiram o trabalho alternativo desenvolvido. A separação dessas áreas representou o abandono do Interação. Quem disporia de suas verbas para serem aplicadas em uma área que passou a ser responsabilidade de outro ministério e em um contexto de profunda crise econômica com cortes em recursos públicos?

Além disso, a democratização em curso demandava projetos de políticas públicas viáveis, factíveis. Enquanto o Interação teria dificuldades de ser implantado como tal. Para Quintas (1994), o Interação se constituía apenas como uma alternativa de Educação ao regime, que foi financiado porque não ameaçava o *status quo*. Ele atingia um universo pequeno de escolas, não tinha condições para abarcar todo o território nacional. Portanto, não interessou à configuração exigida pela Nova República. Enquanto durou, o Interação conseguiu certa unanimidade de aprovação nos órgãos de cultura, mas eles se desarticularam na nova conjuntura, em busca de atender suas demandas individuais. Era preciso propor projetos específicos para cada setor, inviabilizando a interação.

2.3. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto

O Projeto Interação tem suas raízes nas “Diretrizes para Operacionalização da Política Cultural do MEC” delineadas em 1981. Essas Diretrizes, por sua vez, são desdobramentos do “III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto”, escrito em 1980, como parte das atividades de planejamento de ações e políticas dentro do então MEC.

Para compreender o Projeto Interação, portanto, é necessário considerar os antecedentes políticos expostos e as normativas que criaram condições para o direcionamento da política cultural brasileira do começo dos anos 1980.

O III PSECD se apresenta como o resultado de um processo participativo e democrático. Embora não tenha incluído a participação dos diversos grupos representantes da sociedade civil, contou com a colaboração de órgãos das três esferas governamentais, federal, estadual e municipal. A intenção era, com o estabelecimento dessas diretrizes, definir um referencial básico para atuação dos órgãos subordinados ao Ministério da Educação (MEC; SEC, 1980). Esse plano sistematizou as demandas do regime na virada da década, instaurando a articulação entre a educação e a cultura. Nesse sentido, são apresentados avanços teóricos importantes como a ampliação da noção de cultura, superando a atenção apenas ao erudito e valorizando o popular; e a concepção de que as melhorias educacionais viriam a partir de abordagens intersetoriais.

O documento argumenta a favor da articulação da educação à área econômica. A educação seria a grande responsável pelo desenvolvimento social ao contribuir para a superação das desigualdades sociais. O diagnóstico elaborado pelo Plano indica a necessidade de se superar o elitismo da educação brasileira, que até então se configurou de modo seletivo e distante da realidade dos problemas sociais. Esse diagnóstico justificou remodelações na atuação do MEC. Conjuntamente à proposta, planejou-se o investimento na área cultural. Houve o encaminhamento para a formatação de um Estado liberal, a partir da crítica à rigidez da burocracia estatal, incentivando flexibilizações. Ainda, o Plano é passível de uma leitura em que o Estado autoritário tentou controlar a cultura popular.

Para a atuação do MEC, o Plano estabelece seis linhas prioritárias nacionais, em que se destacam respectivamente os seguintes princípios estratégicos: educação rural; educação nas periferias urbanas; desenvolvimento cultural; valorização dos recursos humanos; planejamento e modernização técnico-administrativos; e captação e alocação de recursos.

No que diz respeito à educação rural estabelece-se que é necessário readequar a política educacional para aproximar das necessidades locais, flexibilizando os planejamentos escolares

a partir do calendário agrícola e das safras. Quanto à educação nas periferias urbanas, define-se que o foco deve ser na pré-escola e no ensino supletivo, atendendo às demandas locais e deve-se dar incentivo à participação da comunidade e à criatividade e flexibilidade dos currículos.

Esses dois tópicos iniciais determinam que a educação deve ter como objetivo atender às classes populares, levando em conta suas demandas. Essa preocupação vinha do posicionamento do MEC desde o final da década de 1970, com Eduardo Portella, como indicado. Essa perspectiva será basilar do Projeto Interação, que promoverá trabalhos educativos com as classes oprimidas.

A partir da identificação que um dos grandes problemas para o desenvolvimento do Brasil era a desigualdade da escolarização dos cidadãos, em que as pessoas que compunham as classes mais baixas possuíam um nível escolar muito baixo, representado por altas taxas de repetência e evasão, concebia-se que qualquer solução ao desenvolvimento deveria ser por meio da superação dos problemas educacionais. Por isso, a indicação inicial estabelece como objetivo o atendimento às periferias urbanas, onde moravam os trabalhadores precarizados dos grandes centros, e à zona rural, em que devido a alta concentração de terras, esses trabalhadores eram muito pobres, propensos à emigração em busca de melhores condições de vida nas cidades.

No que diz respeito à linha do desenvolvimento cultural, destaca-se a importância para a promoção de manifestações culturais, sob o desenvolvimento integrado da identidade nacional, as “manifestações populares e eruditas da cultura nacional” (MEC; SEC, 1980, p. 16); a principal estratégia consiste na integração da educação com a cultura, “sem que isto deva coibir o campo próprio de promoção das expressões tipicamente culturais do povo” (MEC; SEC, 1980, p. 32).

Esse tópico impactará no modo de atuação do Projeto Interação. Ele inova ao criar balizas normativas dentro da política cultural federal em que se valoriza a cultura popular como um dos elementos formadores da identidade nacional. Os avanços propalados pela CF 1988, no seu artigo 216, no qual se determina que a identidade nacional é composta da participação dos diversos grupos sociais, encontram nessa linha prioritária uma raiz, um precedente histórico. O trabalho com os grupos oprimidos, como indicado acima, tem como pressuposto essa sensibilização para a centralidade de sua produção cultural. Não há como propor um trabalho social transformador com os grupos subalternizados sem considerá-los legítimos agentes históricos, produtores de cultura, partícipes da nação. Sob essa perspectiva, eruditos e populares

foram considerados equânimes, sem distinção hierárquica nas suas contribuições ao nacional. Esse posicionamento sustentará o Interação no seu trabalho articulando as manifestações culturais das comunidades populares com a autonomia conferida a elas na construção do seu currículo escolar.

Quanto a linha valorização dos recursos humanos, denuncia-se a situação salarial precária. Visa-se a melhoria dos salários e o aperfeiçoamento dos profissionais.

Em relação ao planejamento e modernização técnico-administrativos, projeta-se a descentralização para recuperar a influência das bases. Para isso, devem ser superados os entraves burocráticos. Sob o discurso de eliminar o centralismo burocrático, torna-se prioridade o planejamento educacional participativo. Propõe-se a revisão da rigidez legal e a flexibilidade dos mecanismos de transferência de recursos.

Esse tópico apresenta um modo de atuação do Estado por meio de fundações. É sob esse contexto que a SPHAN terá ao seu lado, como órgão executivo a FNPM. Outras autarquias também terão suas fundações. Essa modernização é justificada para agilizar a atuação estatal.

A reconfiguração do Estado é cristalizada na operacionalização proposta pelo III PSECD por meio da criação de fundações – instituições de direito privado que gerem parte da coisa pública.

José Quintas, coordenador do Projeto Interação, reiterou recentemente a defesa da atuação via fundações sob a argumentação da agilidade na gestão financeira. Segundo ele,

a fundação daquela época era uma instituição de direito privado. Então, ela tinha uma flexibilidade de administração imensa. Os militares querendo agilizar, e a ideia deles de o Estado fazer [...]. Era uma tradição em que o Estado executava as coisas. O poder executivo era autorizado pelo Congresso Nacional a instituir uma fundação com as finalidades e abria um crédito especial (QUINTAS, entrevista concedida a Demarchi, 2018).

Exemplo dessa proposta é o que ocorre nos órgãos da SEC. A partir de 1981, foram criadas as Secretarias do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e de Assuntos Culturais. Cada uma delas com uma fundação que agilizaria sua atuação. A SPHAN com a FNPM e a SEAC com a Funarte.

E como último princípio estratégico do Plano, destaca-se a captação e alocação de recursos, explicitando que é dever do Estado garantir a educação para todos. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, sob o incentivo da descentralização, a aplicação e a captação de recursos

devem ser feitas através das bases. Aponta-se para a necessidade de estudar alternativas de financiamento e também se pede maior autonomia dos Estados e Municípios na alocação de recursos.

Destaca-se a Região Sul como exemplo dessa linha prioritária. Ela propõe como saída para a captação de recursos, a cobrança de anuidades escolares nos 2º e 3º graus de ensino e a prestação de serviços remunerados pelas escolas (MEC; SEC, 1980, p. 37). Esse posicionamento revela-se contraditório em relação às linhas anteriores que expressam o objetivo de atender às classes mais pobres da sociedade, justamente aquelas que não teriam condições de pagar mensalidade alguma, e como consequência interditaria o próprio direito à educação.

O Plano, ainda, define linhas complementares de ação. Em relação à Educação, é indicada a redução das disparidades regionais, a necessidade de renovação do currículo a partir das demandas da “clientela” no 1º grau, e diversificação de estabelecimentos no 2º grau, tais como, colégios agrícolas e escolas técnicas. Em relação à Cultura, deveriam ser dinamizados os circuitos de distribuição de bens culturais para formar um “mercado cultural” e incentivar o consumo de bens culturais. O campo do Desporto é contemplado apenas com dois parágrafos, a orientação é para o aperfeiçoamento do desporto de alto nível, visando estímulo às competições desportivas internacionais.

Essas ações, no campo da Educação, reforçam a proposta de desenvolvimento econômico e social, embora a partir do ensino profissionalizante para os alunos das classes populares. A superação das desigualdades regionais, nesse item, seria por meio da qualificação dessa mão de obra. Dessa forma, contraria o direito à educação propalado e a própria superação da desigualdade. No campo cultural, as ações identificam as produções das comunidades como elementos com potencial de aproveitamento econômico. Assim, seria incentivada a venda dos artigos produzidos. O posicionamento dessas linhas se diferencia do Projeto Interação, pois ele preocupar-se-á com a construção de um currículo escolar que permita a reflexão crítica e, por outro lado, a cultura é valorizada enquanto processo, não sendo reificada.

A análise desenvolvida por Chaui sobre o plano trienal do MEC realizado em 1982 possui críticas que contribuem para a compreensão do III PSECD, evidenciando suas contradições. A autora chama atenção para o uso de palavras como “comunidade”, “participação comunitária”, “criatividade”, termos tirados do vocabulário das oposições políticas. Segundo ela,

Não só há um empenho por parte do Estado em se apropriar de um vocabulário que foi constituído nas práticas de contestação política e de organizações sociais alternativas, como também os autores do plano não percebem a incompatibilidade entre esses termos e o projeto do MEC, isto é, a ideia de que o Estado deve ser promotor da participação comunitária e da criatividade cultural. *É que essa incompatibilidade, longe de ser contraditória com o projeto do MEC, é essencial a ele.* De fato, a pretensão do Estado autoritário é não só absorver as manifestações populares (cultura e esporte), mas sobretudo controlá-las enquanto seu promotor. Esse interesse popular, na verdade, surgiu à medida que se desenvolviam movimentos sociais populares de oposição, tornando-se necessário contê-los.

O segundo aspecto importante do texto é a identificação entre o popular e o regional, de sorte que a dispersão e a fragmentação das manifestações culturais populares sejam substituídas pela integração nacional, promovida pelo Estado. Trata-se, através do prisma “regionalista”, de converter o popular em patrimônio nacional, dando-lhe um centro oficial – o MEC (CHAUI, 2014b, p. 76-77, grifo nosso).

Percebe-se também no III PSECD o objetivo de desmobilizar a contestação e a oposição política a partir da apropriação das demandas populares, neutralizando a luta de classes. Como já mencionado, essa atuação vinha desde os anos 1970 com o PNC (NAPOLITANO, 2017). No entanto, é preciso reconhecer alguns avanços. Passa-se a valorizar as classes populares e abre-se a possibilidade de interpretações das entrelinhas que permitiriam o trabalho dos educadores populares que voltaram à cena.

Outra contradição do III PSECD, que também estará presente na base do Interação, é a preocupação em transformar a cultura e as suas manifestações em capital econômico e em elementos para a construção da identidade nacional.

Intenta-se, ao menos no nível discursivo, promover o desenvolvimento social e contribuir para a melhoria das condições de vida. No entanto, se não houver um posicionamento crítico acerca do conceito de cultura e do que fazer politicamente com ela, é possível incorrer no risco de folclorizar a cultura popular, uma vez que ela é neutralizada, ou em estetizá-la – despolitizando-a – que levaria à *comoditização* – produção de bens culturais empacotados para consumo, sobretudo pela indústria do turismo. O nacional seria, assim, uma forma de “Mitologia Verde-Amarela” (CHAUI, 2014b) em que se levaria a um processo de domesticação da cultura popular brasileira pela classe dominante, do popular pelo nacional, criando-se o tradicional e o típico. Por isso a importância de os avanços indicados nas linhas prioritárias do III PSECD serem reforçados na valorização das culturas populares, para que elas não sejam dominadas nem cooptadas.

2.4. Aloísio Magalhães e a política cultural

Aloísio Magalhães foi um gestor importante no direcionamento da política patrimonial entre 1979 e 1982, ano de sua morte, por ele ter estado à frente da SEC e ter acumulado a presidência da FNPM e da SPHAN. Sob essa consideração, é relevante considerar suas declarações acerca da cultura nacional para revelar suas concepções.

Ano	1979	1980	1981	1982
Secretários de Cultura	Eduardo Portella	Eduardo Portella (até 26/11) Gal. Ludwig (a partir de 26/11)	Aloísio Magalhães	Aloísio Magalhães (até 13/06) Marcos Villaça (a partir de 13/06)
Presidente do IPHAN ou de FNPM/SPAN	Aloísio Magalhães			

Quadro 2.3. Gestores no início do Projeto Interação (1979-1982).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ele foi responsável pela criação e implementação do CNRC (1976-1979). Esse centro de pesquisa foi criado na UNB, a partir de um convênio interministerial, sobretudo ligado a planejamento, economia e indústria.

O Centro tinha como objetivo estudar e pesquisar um sistema referencial básico para descrever e analisar a dinâmica cultural brasileira (SPAN; FNPM, 1980, p. 43). Segundo, Magalhães (1997, p. 117), ele buscou compreender as formas de vida e atividades pré-industriais brasileiras que estavam ameaçadas de desaparecer. Prevvia-se a sua documentação para tentar influir sobre elas, auxiliando-as a dinamizarem-se.

Brito (2014; 2017) analisa a interpretação sobre a contribuição de Magalhães para o campo cultural como uma “fabricação de passados”. Segundo o autor, se construiu a divisão entre dois momentos do IPHAN, a fase heroica e a fase moderna. Essa operação elevou Mario de Andrade à figura de herói e conferiu a Aloísio Magalhães o marco da ruptura do órgão a partir de 1979, que equilibraria as duas fases, evitando criar um corte na identidade institucional. De um lado Magalhães estaria ligado à continuação do trabalho desenvolvido por Rodrigo M. F. de Andrade e, do outro, recuperaria a figura heroica de Mario de Andrade e seu anteprojeto (BRITO, 2014; 2017).

Foi na divisão do IPHAN, ocorrida em 1979, entre a FNPM e a SPHAN, que se vinculou a FNPM à herança do trabalho desenvolvido pelo CNRC, de um patrimônio mais amplo, democrático, marioandradiano; enquanto a SPHAN foi tida como herdeira do IPHAN, do patrimônio de pedra e cal, e de uma prática conservadora.

Sob a perspectiva de criação de passados, observa-se que na memória institucional o Projeto Interação é constantemente vinculado à tal fase moderna, ao trabalho desenvolvido pelo CNRC com a noção de referência cultural e à figura de Aloísio Magalhães. Como expõe a publicação do IPHAN (2014, p. 8), “extensão de experiências de trabalho e do formato de atuação desenvolvidos no âmbito do CNRC”. Ou ainda, “[...] em sintonia com o ideário do CNRC, o Projeto Interação contestava a uniformidade e homogeneização em favor do reconhecimento das diferenças culturais” (IPHAN, 2014, p. 11).

Essa construção narrativa partiu da própria SPHAN/FNPM com a publicação do livro “Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil: uma trajetória” (SPHAN; FNPM, 1980), e tornou-se parte da memória institucional.

As duas falas de Aloísio Magalhães a seguir explicitam essas duas vertentes de trabalho que estiveram baseadas na distinção de concepção de patrimônio cultural: de um lado aquilo que já estava sacralizado na cultura, de outro, a produção cultural viva e dinâmica.

O ponto de partida é a relação entre o conceito clássico do IPHAN e o trabalho que começamos no CNRC. O que acontece é o seguinte: a aproximação que o CNRC deu ao conceito de bem cultural atinge uma área de que o Patrimônio não estava cuidando [...]. Desse contraponto pode surgir uma hipótese – a de que o CNRC começava a tocar nas coisas vivas, enquanto o IPHAN se preocupava principalmente com as coisas mortas” (MAGALHÃES, 1997, p. 221)

Na verdade, criavam-se, assim, as bases institucionais para o estabelecimento de duas vertentes do bem patrimonial. De um lado, a vertente do bem patrimonial, preocupado em saber guardar o já cristalizado em nossa cultura, buscando identificar esse patrimônio, recuperá-lo e devolvê-lo à comunidade a que pertença. Do outro lado, a vertente de produção, circulação e consumo da cultura, voltada para a dinâmica da produção artística nos vários setores, como literatura, teatro, música, cinema, artes plásticas, etc., na qual se está atento para captar o que ocorre na realidade brasileira e estimular onde for necessário, para, mais tarde, eventualmente, verificar o que, do material assim obtido, cristalizou-se e incorporou-se à dimensão patrimonial.

Isto é, no primeiro caso, está se cuidando dos bens culturais que – sem perder seu caráter dinâmico e vivo – já atingiram um grau de estabilidade e permanência maior; ao contrário dos segundos, cuja característica principal é a grande dinâmica, atualidade e mobilidade, o que também não impede de, no

futuro, virem a ter estabilidade e permanência (MAGALHÃES, 1997, p. 144-145)

Sobre essa nova estrutura, Aloísio Magalhães (1997, p. 62) reforçava a ideia de reformulação da instituição, incorporando outros bens culturais.

No entanto, é preciso cautela na análise para apreender os diversos fatores que contribuíram na constituição do Interação. Apesar da influência do CNRC, o Interação não foi um produto direto dele. Deve ser considerada a complexidade da participação de vários sujeitos que, com trajetória diversas, contribuíram cada um à sua maneira para o Projeto Interação. Bem como deve ser reconhecido o interesse em legitimar atuações a partir de vínculos selecionados com o passado.

Com a ida de Magalhães para a presidência da FNPM/SPHAN e a migração de vários profissionais, a experiência do CNRC foi incorporada pela FNPM. A preocupação com uma noção ampla de patrimônio cultural, reconfigurou o trabalho até então desenvolvido pelo IPHAN. Essa mudança apresentou certa modernidade sem causar rupturas institucionais.

Para entender esses temas é preciso lembrar que o CNRC surgiu no âmbito do Ministério da Indústria e do Comércio e da Fundação Cultural do Distrito Federal e que em sua origem o Centro não foi pensado como um órgão voltado para a preservação do patrimônio cultural. Como mostra Anastassakis, tal associação foi realizada posteriormente mais como uma política circunstancial encontrada pelo grupo, que estava confrontando com a necessidade de institucionalização definitiva do Centro, do que como a consequência de um planejamento cultivado e realizado em função de estreitas afinidades temáticas. Assim, cabe mencionar que o CNRC, apresentado como uma alternativa à prática preservacionista do IPHAN, é mais uma das estratégias desse programa de gestão da memória que redireciona e adapta os fatos ao sabor dos interesses que se quer legitimar. (BRITO, 2017, p. 79).

Com isso, o que se verifica é uma adaptação do trabalho desenvolvido pelo CNRC, que Magalhães em 1977 considerava um “projeto de design” para “criar formas visuais e industriais alternativas” (MAGALHÃES, 2017, p. 138), às novas demandas das recém-criadas FNPM e SPHAN. As concepções daquele grupo de estudos, ligado à UNB, passam a compor um órgão executivo de política patrimonial.

O conceito de referência cultural – tão caro à perspectiva progressista do patrimônio pois amplia seu significado, valorizando os sujeitos sociais, e considera os valores e significados como construções sociais – possui uma trajetória de ressignificações.

A princípio, como foi definido por Magalhães em 1975, no CNRC, o termo estaria mais próximo de vestígio histórico. Como o material sobre o qual o CNRC iria se debruçar poderia ser extremamente variado, muitas vezes resquícios, optou-se por esse termo mais abrangente.

[...] a utilização da palavra “referência” foi um dos primeiros problemas discutidos por nosso grupo de estudo. Muito ficamos devendo à ajuda de um pernambucano: o professor Edson Nery da Fonseca. “Referência” é mais abrangente do que “documento” e do que “informação”. Em muitos casos teremos documentos, noutros informações, mas em muitos outros só o índice, a referência de que no Museu do Açúcar, no Recife, existem tais e tais documentos, com tais e tais informações. (MAGALHÃES, 2017, p. 100-101)

Confirmando o apontamento de Brito (2014), só em 1978, surge nas declarações de Aloísio Magalhães a atribuição de outro sentido à referência cultural. Agora, sendo ressemantizado, denotando uma conceituação nova e abrangente do patrimônio cultural. Conforme Magalhães (2017, p. 158), “uma conceituação nova e abrangente de bens culturais”. Será essa concepção inspiradora para os trabalhos do INRC, da EP ressignificada e do Inventário Participativo.

Nesse sentido, o significado de referência cultural está ligado a uma noção ampla de patrimônio. A tudo aquilo que os grupos sociais atribuem valores afetivos, que dá coesão identitária. Essa definição supera a valorização apenas dos patrimônios monumentais e consagrados. Nesse salto interpretativo, as pessoas são as protagonistas na construção da importância do patrimônio. Trata-se de um pressuposto democrático, não é possível identificar e proteger referências culturais, sem a participação social. O CNRC trabalhou com esse sentido desde o começo, mas só nominou como patrimônio tardiamente. No entanto, esse movimento foi possível porque ele valorizava os grupos sociais com quem trabalhava. Nos trabalhos que inspirou, como no INRC, o patrimônio cultural seria dividido em categorias para instrumentalizar a compreensão da dinâmica cultural. Eles estavam sensíveis aos objetos, lugares, saberes, celebrações que possuem um significado diferenciado, dão sentido a um grupo pertencer a um lugar, é suporte das memórias.

Alinhado à perspectiva do MEC, explicitada no III PSECD, Magalhães compreende que a identidade e o patrimônio cultural são as raízes para se alcançar o desenvolvimento social e econômico. “Não se constrói uma nação, não se leva um povo a uma forma civilizatória, sem que esses bens de natureza cultural, que percorrem toda a trajetória desse povo, não sejam levados em conta na sua justa e medida proporção.” (MAGALHÃES, 2017, p. 275). Ou ainda: “O desenvolvimento cultural deve ser entendido como a busca de uma trajetória de evolução

que objetiva elevar de forma harmoniosa e coerente a qualidade de vida da comunidade brasileira.” (MAGALHÃES, 1981, p. 1). Para exemplificar essa concepção, ele se utiliza frequentemente da figura de um bодоque em que a pedra irá tanto mais longe quanto o elástico for puxado para trás. Igualmente a evolução de uma cultura estaria condicionada pelo conhecimento sobre o passado e sua transformação (MAGALHÃES, 1997). Era o mesmo que a política cultural almejava.

2.5. Diretrizes para Operacionalização da Política Cultural do MEC

No documento “Diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC” (MEC; SEC, 1981a) está expressa a incumbência da Secretaria de Cultura em implantar a política cultural do MEC baseada no III PSECD.

Elas foram escritas a partir de um seminário ocorrido entre 31 de agosto e 02 de setembro de 1981. Participaram cerca de 120 técnicos de diversos órgãos da SEC. Entre eles: SPHAN, SEAC, EMBRAFILME, FUNARTE, INL, FNPM, Museu da República, Museu Império, Museu Imperial e Museu Histórico Nacional, além das Diretorias Regionais (BRANDÃO *et al.*, 1996). A lista se estende mais um pouco, mas com esses exemplos já é possível identificar algumas questões importantes. A formulação das diretrizes da política cultural do MEC contou com a participação dos seus técnicos, não foi uma imposição de cima para baixo. Os órgãos ligados ao patrimônio, dos museus à FNPM tiveram voz ativa nessa discussão, pautando essa temática.

Nesse documento é apresentada uma proposta conceitualmente ampla de cultura. É definido que devem ser considerados além dos bens móveis e imóveis, os modos de fazer e as formas singulares que constituem a dinâmica do cotidiano de cada comunidade, que até então tinham sido obliterados pela política cultural homogenizadora (MEC; SEC, 1981a). Essa conceituação sugere a superação da reificação da cultura, incorporando a dimensão imaterial e a compreensão dos processos sociais que levam a determinadas produções. Ao conceber o *processo* cultural, se valoriza a dinâmica desenvolvida no cotidiano.

Essa concepção antropológica de cultura será um dos fundamentos do Projeto Interação. No entanto, por ele não ter como objetivo o trabalho com aquele patrimônio definido pelo Decreto-Lei nº 25/37, ligados a fatos memoráveis e de excepcional valor, não foi considerado um trabalho educativo com patrimônio. As Diretrizes demonstram preocupação com duas

vertentes: a vertente patrimonial e a vertente da produção cultural. Embora, possamos tratá-las como sinônimas, o documento as separa.

A atuação da SEC delineada busca preservar e tornar acessíveis os bens culturais, mas também “estimular o fluxo criador contemporâneo” (MEC; SEC, 1981a, p. 1). Estava alinhada à preocupação com o desenvolvido proposto no III PSECD. Reforça a imagem do bodoque de Aloísio Magalhães. Sob o pretexto da cultura não haveria impedimentos ao desenvolvimento social. Pelo contrário, o discurso adotado pela SEC é de incentivo às transformações baseadas nas culturas locais. O próprio documento expressa essa preocupação ao afirmar que “já não basta relacionar cultura apenas às artes e humanidades, ou ligar o termo desenvolvimento unicamente ao crescimento econômico [...]. Nos dias atuais, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de um relacionamento adequado entre cultura e desenvolvimento” (*op. cit.*).

Outra definição significativa das Diretrizes é a respeito da compreensão sobre a cultura brasileira como matéria-prima da educação.

Assim, é preciso que a educação procure evitar a violentação e desagregação do universo em que se desenvolve, gerando alienação e desajustamento cultural. Para isso é preciso que ela inicie o processo de aproximação à complexa cultura brasileira, de modo a manter à altura de criar processos de aprendizagem adequados a esta realidade. (MEC; SEC, 1981a, p. 3)

Desse modo, a escola seria estimulada a valorizar a cultura da comunidade em que estava inserida. Esse é o grande mérito do documento: estabelecer uma política cultural para a educação. Para tanto, seria preciso reformular a metodologia de trabalho: reconsiderar o currículo, preparar os professores, reelaborar os materiais didáticos, promover a participação comunitária nas decisões da escola. Trata-se de uma *escola localizada*, contrária aos direcionamentos homogeneizadores que alienam o ensino das questões locais.

As Diretrizes e o III PSECD foram as balizas legais do Projeto Interação. Conforme Quintas em entrevista a esta pesquisa, houve uma preocupação da FNPM com a legalidade de seu trabalho, eram eles que davam sustentação e orientavam o trabalho a ser desenvolvido. Um trabalho progressista como o Interação, estrategicamente, precisava legitimar sua atuação com bases em documentos oficiais. Por isso, para cada projeto aprovado havia uma portaria específica autorizando sua execução. Em anexo, segue a lista dos projetos financiados pelo Projeto Interação e as respectivas portarias que os autorizaram.

É comum encontrar, na introdução dos documentos referentes aos primeiros anos do Interação, menção a esses dois documentos como estruturantes da proposta que seria apresentada, uma forma de direcionar e legitimar o trabalho a ser desenvolvido.

O documento Diretrizes, seus princípios e suas linhas programáticas, são apresentados a seguir para mostrar sobre quais estruturas o Interação foi erigido. O organograma abaixo sistematiza a proposta das diretrizes. De um lado estão os princípios que devem fundamentar toda e qualquer atuação cultural do MEC e do outro lado, as linhas programáticas, dentre as quais seria desenvolvido o Projeto Interação (em destaque).

Figura 2.1. Organograma das Diretrizes para operacionalização do MEC.

Fonte: Produzido pelo autor, a partir da análise de MEC; SEC (1981a).

Para a operacionalização das Diretrizes, o documento caracteriza e estabelece os princípios indicados dos quais se destaca a articulação entre os níveis municipal, estadual e federal, incentivando o compartilhamento das decisões com as comunidades. É estabelecido como objetivo conjugar as áreas do conhecimento para compreender a complexidade cultural brasileira. Reconhece-se a pluralidade cultural, valorizando as culturas populares como participantes da cultura brasileira. Deve ser promovida a interação entre as culturas. Nesse sentido, é indicada a valorização dos bens não consagrados. Ainda atento ao produto cultural brasileiro, os princípios definem que a SEC deve estimular a criação cultural. Esse posicionamento é a resposta à preocupação, assinalada por Napolitano (2017), dos nacionalistas com a ameaça da cultura estrangeira, por meio da crescente indústria cultural. Outro princípio delineado trata da devolução, aqui busca-se criar possibilidades para que as produções culturais

brasileiras sejam reintegradas aos seus contextos, de modo que os benefícios sejam usufruídos pela população. Quem produz o bem cultural é que deve cultivá-lo e devem ser criados canais para que a comunidade efetivamente participe do gerenciamento da sua preservação.

Em relação a inter-relação das duas vertentes, pretende-se articular a vertente patrimonial e a de produção cultural. Busca-se incentivar a produção e criação a fim de potencializar “uma produção mais ampla, mais confiante e mais livre” (MEC; SEC, 1981a, p. 5). Sob esse princípio, o patrimônio brasileiro deveria alimentar o processo criativo.

Além dos princípios apresentados, as Diretrizes estabelecem cinco linhas programáticas para a SEC. Dentre elas é criado o Projeto Interação.

A “Interação entre a Educação Básica e os diferentes contextos culturais existentes no país” são “ações destinadas a proporcionar à comunidade meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir de valores próprios da comunidade” (MEC; SEC, 1981a, p 14). A participação será efetivada se houver integração do processo educacional com as demais dimensões da vida comunitária. A seguir há a definição de alguns conceitos:

- ⇒ processo educacional é mais amplo do que a escolarização, e está inserido num contexto cultural específico;
- ⇒ a escola não é o único agente do processo educacional. Outros exemplos de agentes são: associações de classe, religiosas, recreativas, sindicatos, grupos de teatro, de música etc.
- ⇒ a comunidade deve participar das decisões no processo educacional;
- ⇒ as manifestações culturais compreendem todo o universo de atividades representativas da vida social e econômica, não só as tradições, as formas de incorporação, interpretação e recriação de padrões de comportamento.

As ações circunscritas nessa linha programática devem ter como objetivo:

- ⇒ estimular e apoiar a participação da comunidade no processo educacional;
- ⇒ estimular a participação da escola no processo de conhecimento das referências culturais, instigando-a a refletir sobre o contexto em que está inserida, passando a utilizá-lo como elemento fundamental na elaboração e execução do seu currículo;
- ⇒ estimular a utilização de diversos processos educacionais nas situações de aprendizagem;

⇒ incentivar a participação da Universidade, no desenvolvimento de ações que se enquadrem a essa linha programática.

A hierarquia dos documentos, portanto, pode ser expressa pelo seguinte esquema:

Figura 2.2. Organograma de hierarquia e influência dos documentos que balizam o Projeto Interação.
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da análise de MEC & SEC (1981a).

Como pode ser observado, as Diretrizes estiveram subordinadas ao III PSECD. No entanto, há diferenças conceituais significativas. Ao mesmo tempo em que elas se alinham aos problemas apontados por Chaui, do Estado autoritário querer controlar e neutralizar a cultura popular, almejam a apropriação do “produto cultural brasileiro” para o desenvolvimento

econômico; as Diretrizes abrem possibilidades para as Linhas Programáticas atuarem sob princípios diferentes daqueles dos direcionamentos autoritários e promoverem um trabalho progressista na base. Ampliam o sentido da escola, considerando que ela deve incorporar as dinâmicas culturais do seu entorno. Como se considera que a escola é apenas um momento do processo formativo das pessoas, é incentivada a articulação com outros agentes sociais. É estimulada a autonomia escolar, a partir da participação daqueles que a compõem: pais, alunos, professores e demais profissionais que trabalham nela. Assim, contribuiu para afirmação dos sujeitos em seus lugares, trazendo para dentro da escola as referências culturais deles. O Projeto Interação, dessa forma, compôs a política cultural da Secretaria de Cultura do MEC, mas teve o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas por meio da valorização do patrimônio cultural.

CAPÍTULO III

PROJETO INTERAÇÃO: CONCEPÇÃO, ESTRUTURA E EXPERIÊNCIA

Pode ser que “chegar na frente” não seja tão importante assim! Quem sabe o “estar indo” é mais educativo que o chegar? No “estar indo” aprende-se um jeito de ser.

Rubem Alves (2010, p. 79)

O *Projeto Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País*, foi desenvolvido entre 1982 e 1986, e conforme já dito, esteve voltado ao ensino básico, mas foi pensado e gerido no interior de uma secretaria de cultura do MEC. Compunham o Projeto Interação os seguintes órgãos da SEC: FNPM, FUNARTE, EMBRAFILME, INACEN e INL.

A FNPM foi a responsável pela coordenação do Interação. Outros quatro órgãos da SEC compunham a equipe gestora. De cada uma delas era escolhido um representante para compor o Grupo de Trabalho que deliberaria sobre as decisões. O GT foi coordenado pelo representante da FNPM, e ela era responsável pela potencialização, aprovação ou negação dos projetos encaminhados para serem financiados.

Figura 3.1. Organograma do GT do Projeto Interação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Interação foi coordenado por José Silva Quintas. Quintas nasceu em 1944, em Salvador e graduou-se em Física, em 1967, pela Universidade Federal da Bahia. Posteriormente, em Brasília, tornou-se mestre também em Física, em 1975, pela UNB. Nessa universidade foi responsável pelo *campus* avançado no Araguaia. Conheceu Luiz Felipe Perret Serpa, igualmente físico pela UFBA, que compunha o CNRC, e lhe apresentou a Aloísio Magalhães. A partir de então, Quintas ingressou na equipe do Centro. Apesar de vir de uma área do conhecimento heterogênea à discussão de patrimônio e da cultura, o professor Quintas sempre desenvolveu projetos ligados à educação e a metodologias participativas de ensino. Ele, assim como Serpa, foi um dos profissionais que migrou do CNRC para a FNPM. Na Fundação tornou-se coordenador do Projeto Interação.

Em entrevista, ele reivindica a sua contribuição pessoal para o Projeto Interação se configurar do modo como se configurou. Ele reconhece o momento histórico em que o

Interação estava imerso, as heranças do CNRC, de Aloísio Magalhães e da educação popular (QUINTAS, 2014). No entanto, somada a esse contexto, ele valoriza sua experiência no Araguaia, no trabalho desenvolvido com comunidades camponesas. Inclusive isso ajuda a explicar o fato de, após o fim do Interação, Quintas ter ido trabalhar na área de educação ambiental crítica, como ele gosta de evidenciar, do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais, o IBAMA.

O Interação sintetizou a influência de trabalhos desenvolvidos a partir da chamada educação popular, as diversas reformulações no campo da política cultural do regime militar, e a preocupação em articular a educação básica com o contexto cultural. Nesse movimento, a ampliação da noção de patrimônio cultural contribuiu para valorizar as referências culturais dos grupos periféricos. Sua proposta democrática e libertadora era, ao mesmo tempo, singular e um desafio.

A Linha Programática, que criava o Projeto Interação, evidenciava que a educação era um processo mais amplo do que a escolarização. Por isso, qualquer proposta de trabalho que buscasse melhorar a qualidade de ensino deveria superar os muros da escola, o ensino tradicional, e valorizar a produção cultural. Para isso, seria preciso reformular os princípios teóricos e as metodologias. Durante a vigência do Interação, os encontros anuais entre os técnicos, os documentos e as cartas revelam discussões conceituais e formas alternativas de atuação. O modelo escolar foi repensado e a visão de escola foi ressignificada para atender às necessidades locais e transformar a sociedade.

Parece que estão aí as duas “trincheiras” para uma ação de educação em contextos culturais específicos.

Ação que consistirá na tentativa de colocar a escola de um modo, tanto quanto possível, catalizador das mudanças e características da área da cultura, quebrando-se a inércia em que sobrevive o sistema educacional, sobremaneira na faixa do 1º grau, incapaz que ele se encontra de responder, atender ou se identificar, o mínimo que seja, com a produção que o absorve (ou que dele se evade, poderíamos acrescentar). (ROLAND; BRAGA; VIANA, 1983, p. 2)

O Projeto foi realmente um lugar de interação: entre educação e cultura, entre escola e comunidade, entre técnicos, professores e educandos. Nessa troca, cada projeto financiado tinha autonomia para, com sua verba, contratar consultores. Profissionais que pudessem orientar a execução dessa proposta de educação, que não tinha um modelo a ser seguido. Os consultores mais emblemáticos que foram convidados foram Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Ambos educadores populares, ligados a movimentos sociais, e perseguidos durante repressão

ditatorial. No contexto já delineado, com a abertura política, voltaram à cena e puderam participar ativamente de projetos educativos transformadores.

Carlos Rodrigues Brandão, educador e antropólogo, já era professor da UNICAMP à época. Depois de algumas primeiras consultorias, Brandão conheceu Quintas e passaram a trocar ideias. Ou Brandão ia a Brasília, ou trocavam cartas. As cartas revelam que o aprendizado sobre o melhor modo de trabalhar veio com o próprio trabalho. O Interação foi sendo construído ao longo do tempo, contando com a contribuição das pessoas que foram se relacionando por meio dele.

Conforme afirma Quintas: “nós permitíamos que os projetos tinham liberdade de buscar consultorias. E Brandão, a turma acho que de Ibirité era ligada à esquerda e à educação popular e procurou Brandão” (entrevista concedida a Demarchi, 2018). A partir desse contato, Quintas expôs o Projeto Interação para Brandão que, segundo ele, tornou-se um relevante parceiro. Nancy Alessio Magalhães, técnica da FNPM, em sua tese de doutorado, na qual discute o processo de luta pelos direitos à terra, à história e à memória de camponeses em Guarantã do Norte-MT, agradece a Brandão por ter assessorado a equipe entre 1984 e 1986 no âmbito do Interação (MAGALHÃES, 1996).

As contribuições de Brandão, com seu domínio sobre o conhecimento antropológico e de educação popular, possibilitaram uma revisão crítica constante dos caminhos tomados pelo Projeto Interação. Ele escrevia sobre o conceito de cultura e de referências culturais, tecia apontamentos para uma educação como prática da liberdade. Na carta que ele encaminhou para Quintas e para a equipe do Interação, ele orienta o trabalho a ser desenvolvido justamente apresentando esses conceitos e teorias, problematizando a relação entre a escola e a comunidade:

[...] “relações escola-comunidade” não existem apenas no momento em que a “escola sai dos muros para a comunidade” ou a “comunidade entra na escola”. Isso pode esconder ilusões do poder escolar inexistente na prática. Tal interação pode realizar-se totalmente, quando após estudos com/sobre cultura local. Um currículo de 1ª série é redefinido e recriado.

[...] creio que um aprofundamento antropológico sobre a relação sociedade-cultura-práticas de mediação é muito importante. O desconhecimento das ‘leis’ próprias do processo cultural – inclusive os processos de transformação cultural e inovação de cultura – tem dificultado muito a passagem do ‘projeto’ para o ‘processo’ e do ‘processo’ para o ‘resultado’. Qual a diferença entre atuar *sobre* a cultura e atuar *através* da cultura” (BRANDÃO, 1983b, p. 2).

A crítica desenvolvida nessa carta mira o modelo pedagógico hegemônico que busca a homogeneização e a reprodução do *status quo*. Romper os muros da escola significa também colocar no centro dos conteúdos escolar a própria cultura dos grupos, a cultura local. Atuar sobre a cultura significa uma violência simbólica. Incute os valores da classe dominante, tidos como legítimos, nas classes dominadas, desvalorizando o saber e o saber-fazer popular (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Em contrapartida, atuar através da cultura, significa partir da problematização da realidade local para pensar o mundo e como transformá-lo. Desse modo, a cultura popular é reconhecida como um fazer e um saber-fazer legítimo dentro da ecologia de saberes (SANTOS, 2007).

Para os problemas apontados, Brandão sugere a leitura de três livros que poderiam auxiliar nesse processo de descoberta e subsidiariam as diretrizes do Interação. São eles:

- ⇒ “A Interpretação das Culturas”, de Clifford Geertz;
- ⇒ “Cultura e Razão Prática”, de Marshall Shalins. Segundo o remetente, “muito difícil em certos momentos, mas luminoso” (BRANDÃO, 1983b, p. 2);
- ⇒ “O que é cultura popular”, de Antônio Augusto Arantes.

A análise crítica desenvolvida por Brandão incide sobre a função da escola e sobre o modo como ela tem se relacionado com a cultura e a comunidade em que está inserida. Abaixo está reproduzida outra reflexão.

- a) Ao intencionar e pedagogizar tudo, ela [a escola] reduz frações da *vida social* traduzidas como *cultura* [...], o “mundo” vira o museu (o lugar onde a escola cristaliza a vida para torná-la *objeto* de ensino), dança [...] vira o “dançar” disciplinado, rígido, para ser “educativo e artificialmente coletivo”, o *ritual* vira a *aula* [...] ou o *espetáculo*
- b) Atividades originalmente colocadas fora da órbita do educativo e que, como teatro, dança, canto, trabalho produtivo, trabalho pedagógico são em si e também pedagógicos, são comunitariamente educativos [...]. Apropriados pela educação institucional e mediatizadora através da escola, tudo isso precisa ser necessariamente transposto de uma órbita e de uma lógica – as do mundo “fora da escola” – para outra órbita e outra lógica – as da escola. São escolarizados, são pedagogizados. Isso não porque a escola seja “ruim”, etc, mas porque ela é uma agência formal, intensionalizadora e hierarquizada de reprodução do saber.
- c) A reação entre escola e a cultura comunitária é de evitação (a escola não quer saber da “cultura local”); de expropriação seletiva (a escola se apropria do que lhe interessa entre os componentes da “cultura local”) e de redução rotineira pedagogizante (a escola transforma em “ensino” o que existe como expressão de vida social através da cultura). (BRANDÃO, 1983b, p. 3-4, grifos do autor)

Sob essa perspectiva, a escola reifica a cultura, pedagogizando tudo. Aliena a preparação para a vida, separando a educação da realidade. Ela trata os educandos como consumidores de conhecimentos empacotados e assépticos. Com isso, faz com que eles abdicuem da responsabilidade pela construção de um conhecimento crítico do seu contexto cultural (ILLICH, 2018). O Projeto Interação pretendeu subverter essa lógica, tornando a cultura em que se vive, ela própria, um processo educativo, de troca de saberes e conscientização sobre sua condição.

São esses apontamentos que devem ser levados em consideração na busca de compreender como o Projeto Interação encarou o processo educativo. Ampliando o momento escolar e revendo o currículo escolar, apreendendo o contexto cultural como conteúdo a ser trabalhado, a partir do qual as comunidades expressariam a melhor forma de fazê-lo.

3.1. Escola localizada: repensando o currículo

A cultura de uma vila de periferia é mais o modo como todo mundo do lugar toma café da manhã (quando toma) do que a maneira pitoresca como uma última velha migrante mineira de 103 anos faz ainda um pão baiano com uma receita criada pela trisavó do Quintas em pleno começo do século XVIII (com todo respeito ao pão, à trisavó e ao Quintas).

Carlos Rodrigues Brandão (1983, p. 7-8)

Alinhado às preocupações de Brandão o documento produzido pelos técnicos sobre “discussão conceitual” (INTERAÇÃO, 1984?) avalia o papel da escola e suas limitações. Percebe-se a contradição entre a dinâmica da cultura, suas produções com significados próprios, e a instrumentalização efetuada pela escola. Nessa “união de contrários”, defende-se que a plena execução do currículo levará cada escola a construir o seu. De forma que se deve atingir os domínios externos à educação, revendo o conteúdo, para superar a comum crítica estéril de modernização dos métodos, instrumentos e tecnologias educacionais. O Interação não pretende fazer com que a escola deixe de ser escola, mas “dentro dela, nenhuma transformação se faz sem discussão de problemas ‘internos’ e ‘externos’, sem que planeje as atividades em conjunto com professores, diretores, alunos e pais, etc.” (INTERAÇÃO, 1984?, p. 6).

O Interação teve o desafio de se equilibrar entre a requalificação das ações educativas nas escolas, incorporando as suas referências culturais e as demandas comunitárias e as diretrizes governamentais que buscavam controlar a identidade nacional. Por isso, foi necessário rever constantemente sua atuação.

Os encontros anuais entre os técnicos dos órgãos do GT promoveram autocríticas importantes acerca dos caminhos que o Interação deveria tomar. Os técnicos da FUNARTE, órgão que compôs o Interação, em 1984, demandaram maiores reflexões teóricas sobre os temas pertinentes ao trabalho desenvolvido para contribuir na formação de muitos profissionais que vinham de áreas diversas, sem ligação com educação. Ainda apontaram, como forma de contribuir para melhoria da execução do Projeto, a necessidade de se definir princípios de uma filosofia educacional que servissem de embasamento teórico.

Em 1983, os técnicos da FNPM (1983a) sistematizaram algumas reflexões para revisar a atuação no Interação. Questionando-se sobre o que significaria de fato trabalhar o contexto cultural na escola, eles apontaram que o momento era de se buscar uma atuação que considerasse a cultura do cotidiano, abarcando as diversas dimensões e contradições das comunidades.

Em um dos primeiros documentos do Interação, no item 2 chamado “Estímulo à participação das escolas na realização de estudos, pesquisas, levantamentos, etc, sobre as manifestações culturais” (MEC; SEC, 1981b, p. 6) incentivava a escola refletir sobre a realidade em que estava inserida, utilizando-a como fundamento para elaboração do currículo.

O currículo, na perspectiva adotada, é central para a autonomia da escola. Para a transformação qualitativa do trabalho educativo a ser desenvolvido, ele deve ser o resultado de um processo de pesquisa em que há a interação entre a escola e a comunidade. “Todo espaço da comunidade é utilizado como espaço para aprendizagem: a rua, a praia, as dunas, os rios, as praças, as oficinas, as hortas comunitárias, etc.” (INTERAÇÃO..., 1985, p. 30). Essa proposta é inovadora para o momento, e ainda hoje é considerada revolucionária pois contraria os currículos homogeneizadores que atendem às avaliações em larga escala. Ele deve estar relacionado com o repertório cultural da localidade. “Com relação a currículo, processo de aprendizagem e contextos culturais, a inclusão de conteúdos próprios não se separa do questionamento padrão de relações da escola, tal como ela se encontra, já que não faz sentido que esse conteúdo continue sendo imposto de forma autoritária” (EMBRAFILME; *et al.*, 1983, p. 4).

A centralidade da valorização das manifestações culturais, implicava em se assumir a centralidade do trabalho desenvolvido pela escola, contra o direcionamento autoritário e externo das diretrizes educacionais que desconsideravam a realidade local.

Para alcançar esses objetivos, o Interação teve que reformular as metodologias e os materiais de ensino/aprendizagem até então adotados e formar professores para trabalhar sob essa nova sistemática.

A proposta do Interação evitou a invasão cultural (FREIRE, 2013) que pretende introduzir nas culturas populares a cultura dominante. Na escola é a comunidade que explicitaria seu processo educacional mais adequado, a partir de pesquisas e do olhar crítico sobre a realidade em que estava imersa. Como relata uma professora de uma escola que participou do Interação:

Sugerimos às crianças que, ao virem para a escola, observassem no caminho o que mais lhes chamasse a atenção. As respostas foram surpreendentes. A facilidade ao contar os acontecimentos na escola. Usavam todo o corpo gesticulavam, entonavam a voz de maneira particular... se observava que as crianças estavam no “pique”. Um pequeno pássaro em cima de uma árvore era um teatro, se transformava em histórias fantásticas. (INTERAÇÃO, 1985, p. 27)

A animação das crianças ao contarem o que observavam demonstra a transformação do olhar delas sobre a realidade em que vivem. Essa mudança contribui para a afirmação delas em seus lugares. Assim, a escola “deixa de ser um espaço multiplicador de práticas alienantes, permeando-se de influência local e, ao mesmo tempo, reciclando-se e influenciando a comunidade” (MEC; SEC, 1981b, p. 6).

Figura 3.2. Mapa-conceitual sobre a construção do currículo.

Fonte: Produzido pelo autor, a partir da análise de MEC; SEC (1981b).

Desse modo, o currículo seria construído a partir de um processo que envolveria a participação da comunidade na problematização do seu repertório cultural. Para superar o localismo, ele deveria articular o contexto cultural local com a cultura nacional. O próprio processo de pesquisa explicitaria a metodologia mais adequada a ser adotada, seriam produzidos materiais de ensino coerentes com a proposta. No entanto, era necessário que os professores fossem sensibilizados para essa alternativa de ensino, diferente daquilo para que foram formados.

Para Brandão a proposta educativa apresentada pelo Interação era inovadora e visava a transformação e libertação social. “Esse projeto desejou rever e repropor algo que tem a ver com a própria estrutura das relações do trabalho escolar, de tal modo que as grades curriculares e os conteúdos disciplinares fossem afetados e transformados através de formas inovadoras de ser na escola e viver a sua experiência” (BRANDÃO; *et al.*, 1996, p. 37). Ou ainda, segundo Quintas (entrevista a Demarchi, 2018), ele foi um projeto emancipatório, que buscava a transformação social.

Mas como todo trabalho progressista, encontrou resistências e dificuldades. Brandão, nos textos apresentados, aborda a problemática envolvida no trabalho educativo com a classe trabalhadora. É preciso considerar que os alunos são trabalhadores, e além disso, eles percebem intuitivamente que a educação não lhes trará ascensão social, de tal modo – por necessidade financeira, mas também por essa percepção – eles ingressam no mercado de trabalho precocemente.

Algumas dificuldades estavam fora do poder e da disposição dos alunos. Estavam em seus pais, por exemplo, para quem a escola é o local provisório de um outro tipo de trabalho: o de aprender, de tal sorte que tudo o mais que se faz além dos estudos apressados de ler-escrever-e-contar aparece como uma desnecessária perda de tempo. Alguns pais tiravam os seus filhos das escolas do “Projeto” e os rematriculavam em escolas públicas onde “novidade” nenhuma acontecia. Por outro lado, pais e mães, como regra geral, não correspondiam aos apelos da escola para que estivessem mais presentes ali e participassem de um duplo processo de abertura da escola à comunidade e da comunidade à escola (BRANDÃO, 2002, p. 176-177)

O relato de D. Elzira (INTERAÇÃO..., 1985, p. 13), professora de uma escola participante do Interação, demonstra a resistência inicial à proposta transformadora do Interação. Ela conta como foi incômodo no começo mudar a metodologia educacional a que já estava acostumada há anos. Mas as transformações, no final, foram bem desenvolvidas.

A lógica da articulação do trabalho educativo com as problemáticas do contexto cultural fugia à homogeneização. O Interação desenvolveu sua metodologia de avaliação própria, considerando os pareceres dos técnicos que acompanhavam cada projeto. Importava-se com o processo que cada projeto estava desempenhando, com a articulação estimulada entre escola e a comunidade. Desse modo, todos do Interação eram convocados a “minimizar a importância de critérios numéricos de produtividade do sistema educacional, e a desconfiar dos resultados alcançados por metas e diretrizes verticalistas.” (ROLAND; BRAGA; VIANA, 1983, p. 11).

O roteiro para análise dos projetos previa como critério saber se as ações desenvolvidas estavam garantindo a compreensão do contexto cultural (INTERAÇÃO, 1984?, p. 3). Buscando superar as ações autoritárias, os técnicos deveriam, ainda, avaliar se os professores estavam sendo reconhecidos como agentes na promoção e desenvolvimento do processo de interação; se a produção dos materiais de ensino/aprendizagem refletia a nova prática proposta pelo Interação (INTERAÇÃO, 1983, p. 4-5).

Para as transformações propostas pelo Interação, um conjunto de princípios inovadores deveriam ser mobilizados para apreender a cultura, valorizando os grupos sociais e sua potencialidade para mediatizar ações educativas que visassem a transformação social. Esses fundamentos concorreram na configuração do Interação a partir da contribuição, sobretudo, dos antropólogos e educadores que estavam desenvolvendo trabalhos com cultura popular e dos técnicos que migraram do CNRC.

Para Brandão, por exemplo, ao lado da consideração da cultura como aquilo que é produto do trabalho do homem, o que é feito por ele – portanto, dos objetos – a cultura é a produção. Essa concepção antropológica está subordinada às ideias de “*trabalho*, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; *história*, como campo de realização e produto do trabalho do homem; *dialética*, como a qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si” (BRANDÃO, 2002, p. 38). Dessa forma, mais importante do que os produtos, são os processos sociais. Para apreender esse sentido da cultura, a matriz de pensamento deve mudar. Valorizar as referências culturais, sob essa perspectiva cultural, significa superar a busca reificadora por objetos materiais, que constituiria em eleger algo particular para explicar o universal sem compreender como a particularidade produz o universal (BRANDÃO, 2002, p. 127).

3.2. Projetos de educação que serviram de inspiração

Concorreram nessa configuração do Projeto Interação algumas experiências de projetos educativos que foram propostos pelo CNRC.

Como forma de efetivar e expandir sua atuação, o CNRC identificou na educação uma estratégia eficiente. A perspectiva educativa adotada pelo Centro tinha como objetivo, sensibilizar as comunidades sobre os valores que a “tecnologia patrimonial” – termo utilizado por Aloísio Magalhães para se referir ao saber-fazer que os sujeitos sociais dominavam – desenvolvida por elas tinha. Conforme disse Quintas, em entrevista, à medida que os estudos do CNRC foram avançando, a equipe percebeu a importância que o trabalho educativo teria na sensibilização das comunidades para a valorização da sua cultura e a efetivação do objetivo a que se queria alcançar com o trabalho desenvolvido.

O próprio Aloísio Magalhães (1981) valorizava o papel da educação, como fundamental no estímulo ao desenvolvimento integrado e harmônico, a partir da conscientização da comunidade sobre os valores das suas práticas culturais.

A conscientização da comunidade é o primeiro ponto a ser encarado. O que acontece é que o melhor guardião de um bem cultural é sempre seu dono. Agora, não é possível conscientizar uma comunidade, que é pobre, às vezes até miserável, para o valor de uma belíssima igreja e pedir que essa comunidade cuide desse bem distante. Mas se você entende a comunidade em seu processo histórico, identifica quais eram os fazeres daquela comunidade, que a levaram a construir aquele monumento, e procura revitalizar, reanimar esses fazeres, que são geradores de riqueza, capazes de resolver até o problema de sobrevivência, torna possível entender o valor do monumento arquitetônico” (MAGALHÃES, 1997, p. 190).

Magalhães propunha que a educação deveria considerar o contexto sociocultural em que os sujeitos estavam inseridos (MAGALHÃES, 1997, p. 249), articulando-o à identidade nacional. Para isso, ele contrapunha dois modelos de educação: a *do príncipe*, limitadora e redutora, e a *educação para liberdade* que partiria do real, da vivência cultural. “A educação do príncipe impõe conceitos, a educação para a liberdade faz que o homem experimente realidades, entre em contato com formas reais e próximas a ele e só *a posteriori* leve a conceituações” (MAGALHÃES, 1997, p. 251).

Precipitadamente, os próprios termos empregados por ele podem induzir a proximidade de sua concepção com a teorização elaborada por Paulo Freire. Mas há diferenças importantes. Magalhães propõe a educação como estratégia de desenvolvimento econômico da própria sociedade e, por isso, a realidade deve ser valorizada como um ponto de partida para essa transformação. Na sua visão, não se pretende a conscientização proposta por Freire em que os

sujeitos analisariam a realidade em que vivem para anunciar possibilidades de transformação e libertação das condições opressoras. Ele não teorizava uma educação que assumisse a luta de classes, como Freire.

A educação para a liberdade, para Magalhães, é o aprendizado de ofícios, do contato com os processos reais, com o cotidiano, em que desde cedo o aluno se aproxima do aprendizado natural, em que o exercício e a representação das coisas estão articulados. “Criar objetos, manipular formas concretas e reais, se associa intimamente com o aspecto do aprendizado teórico, da conceituação e da visão mais ampla daqueles fenômenos” (MAGALHÃES, 2017, p. 300-301).

A proposta educativa de Magalhães trouxe avanços significativos para a valorização da autonomia dos sujeitos a partir da sensibilização de seu contexto cultural, influenciando nos trabalhos do CNRC.

O Interação se equilibrou nas contradições do momento histórico. Ele foi desdobramento do direcionamento estatal em que se buscou controlar a cultura popular e direcionar a identidade nacional. Esteve alinhado a algumas perspectivas de Magalhães que visava o desenvolvimento econômico e social, encarando a “tecnologia cultural” como *design*. Foi marcado pelas propostas apresentadas pela experiência da educação popular, a partir da participação de sujeitos como Carlos Rodrigues Brandão e do próprio José Quintas. Operou com a noção antropológica de cultura. Defendeu a educação pública para e com os grupos marginalizados.

No acervo referente ao Projeto Interação, no Arquivo do IPHAN, foram identificados três projetos educativos esboçados pelo CNRC durante o fim da década de 1970, não implementadas, e um, pela FNPM. Neles é possível identificar a reincidência de preocupações com o panorama educacional. Todas as propostas reaparecem de alguma forma no Projeto Interação. Como os documentos não são inócuos, a presença deles no acervo do Interação deve ser questionada (LE GOFF, 2013). Havia outros projetos planejados pelo Centro, mas só esses interessaram ao Interação e por isso foi incorporado ao seu acervo?

O principal protagonista que subscreveu essas ações educativas foi Luiz Felipe Perret Serpa, o já referido professor da Universidade Federal da Bahia que compôs o CNRC, com quem José Quintas, formado na mesma universidade, possuía vínculo de amizade e foi responsável pelo seu ingresso no Centro depois de apresentá-lo a Aloísio Magalhães.

Ano	1977	1979	1980
Projeto	Comunidade-escola: enfoque cultural	Educação e cultura	Cultura e educação
Autor(es)	Luiz Felipe Perret Serpa	José Silva Quintas e Luiz Felipe Perret Serpa	José Silva Quintas; Luiz Felipe Perret Serpa e Newton de Góes Horta
Instituição	CNRC	CNRC	FNPM

Quadro 3.1. Projetos educativos com referências culturais, anteriores ao Interação.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da análise de Serpa (1977); Quintas & Serpa (1979; 1980); e Quintas; Serpa & Horta (1980).

O projeto “Comunidade-escola – enfoque cultural”, de 1977, tinha como preocupação principal a educação no meio rural e na periferia dos grandes centros urbanos, setores que configurarão as prioridades do III PSECD. A relevância desse projeto, justificada no seu documento, é devido às incongruências apresentadas pelas políticas educacionais até então. Na visão de Serpa (1977), as soluções educacionais tradicionais pressupunham uma categoria bem delimitada de escola e buscavam homogeneizar a relação professor-aluno. As concepções de escola subjacentes contradiziam as dinâmicas da zona rural e da periferia urbana.

O pesquisador propôs esse projeto por considerar inviáveis as soluções até então apresentadas. Conforme Serpa (1977), é central para o projeto que se busquem saídas compatíveis com o contexto em que a escola estava inserida. Há a preocupação em promover e fortalecer a relação permanente entre escola e comunidade. Como desdobramento, duas das expectativas é diminuir a evasão escolar e produzir materiais pedagógicos coerentes aos seus contextos. O projeto deveria ter como experiência-piloto o distrito de Sampaio, no município de Amargosa, na Bahia.

Em outubro de 1979, Serpa e Quintas, recém-incorporado ao CNRC, elaboraram o “Projeto Educação e Cultura” (QUINTAS; SERPA, 1979). No documento preliminar, os autores fazem uma discussão conceitual sobre cultura, economia, urbanização, comunicação de massa, sociedade industrial e sociedade tradicional, o papel da escola e do fazer pedagógico. As reflexões são referenciadas nos pensadores Barbara Freitag e Herbert Marcuse. Reincide a preocupação de Serpa quando do projeto de 1977, com a população marginalizada pelo processo de urbanização e de concentração fundiária (QUINTAS; SERPA, 1979). Outra

preocupação que se repete é com a ineficiência da escola e sua tentativa de unidimensionalização, um conceito de Marcuse, e homogeneização da cultura brasileira, cuja reação “demandará a utilização de todos os meios existentes e da participação efetiva da comunidade”. Ao repensar o papel da escola, esse projeto indica que ela “seria um espaço onde se discutiria o fazer e o pensar da comunidade em um primeiro instante, chegando à discussão de outros ‘fazer’ e ‘pensar’, para que a formação do aluno se desse numa perspectiva mais ampla possível” (QUINTAS; SERPA, 1979, n. p.). Aqui se encontra uma das raízes do Interação em buscar articular o repertório cultural local, com um contexto mais amplo.

Em 1980, há dois documentos que seguem a mesma linha dos de 1977 e 1979. Um escrito em janeiro por Quintas e Serpa; e o outro escrito em fevereiro por esses dois autores com Newton de Góes Horta.

No documento de janeiro, os autores (QUINTAS; SERPA, 1980) reforçam a necessidade de o processo educativo nas escolas contarem com a participação da comunidade em todos os níveis, que só as ações educativas não melhorariam a qualidade de vida das populações, elas devem estar integradas com outras esferas. Propõem também a abordagem “gestáltica” do processo educacional. Trata-se de uma abordagem cultural, que aborda a totalidade da vida social da comunidade, para que cada comunidade explicita seu fazer educacional, respeitando a diversidade da cultura brasileira. Há ainda reflexões sobre elaboração e execução do currículo, introdução de novas metodologias de ensino, aperfeiçoamento de docentes, elaboração de materiais didáticos, implantação do programa de merenda escolar, e ampliação de serviços de supervisão. Segue abaixo a sistematização do que os autores definiram para cada item. A opção pelo quadro se justifica por se verificar que essas concepções reincidentem no Projeto Interação.

Características para operacionalização	
Processo de elaboração e execução do currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Estar fortemente relacionado com o repertório cultural da localidade; - Seu processo deve contar com a participação da comunidade e com os portadores da cultura local; - Processo contínuo e inacabado; - Incorporar o conteúdo da cultura nacional ao nível dos valores da comunidade.
Introdução de novas metodologias de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - As metodologias serão alternativas que emergirão do processo ensino-aprendizagem geradas no contexto curricular proposto.
Aperfeiçoamento de docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Calçado no processo de elaboração e execução do currículo; - Processo contínuo, inacabado e sempre ocorrendo na base.
Implantação do programa de merenda escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Transcende o objetivo de suplementar a alimentação e insere-se, enquanto parte do repertório cultural da comunidade, no processo educacional; - Aproveitar as matérias primas e receitas alimentares próprias da comunidade como materiais curriculares de estudo e como base para o preparo da merenda.
Ampliação e implantação de serviços de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Intermediação entre o processo educacional, no nível local, e os escalões municipal, estadual e federal; - Supervisor é um agente de ação comunitária e animador cultural.

Quadro 3.2. Características para operacionalização da proposta educativa.**Fonte:** Elaborado pelo autor, a partir de Quintas & Serpa (1980).

O documento de fevereiro de 1980 já é escrito sob a FNPM. No projeto “Educação e cultura – detalhamento” recupera-se as incumbências da recém-criada SPHAN (1979). Destaca-se que na nova configuração da SPHAN, tornando-se flexível e abrangente, ela deveria abarcar a dimensão educativa (QUINTAS; SERPA; HORTA, 1980). Estimulou a educação com o patrimônio cultural.

Os autores argumentam sobre a necessidade de encarar interdisciplinarmente a educação em interação com a especificidade cultural de cada comunidade. Essa abordagem não é constituída por um saber adquirido que deverá ser aplicado, mas de um aprendizado contínuo e fundamentado na vivência com as comunidades, respeitando a pluralidade cultural. O documento retoma o que já havia sido apresentado por Serpa sobre as ineficiências das experiências oficiais que, quando almejam a participação comunitária, ficam circunscritas ao assistencialismo. A saída deveria ser encontrada com a comunidade, considerando as questões culturais locais. Diferentemente dos projetos anteriores, esse foi posto em prática em três locais experimentais: Ouro Preto e Mariana, em Minas Gerais; Orleans, em Santa Catarina; e Tracunhaém, Pernambuco.

O projeto foi desenvolvido a partir de escolas selecionadas nessas cidades. Enfim, colocou-se em prática aquilo até então só planejado. Foram previstas duas etapas para implantação e implementação. A primeira etapa teria um caráter prospectivo, para apreender a dinâmica sociocultural e econômica da comunidade. Nessa fase, deveriam ser estimuladas atividades para descoberta de bens culturais, a partir da contribuição da comunidade (QUINTAS; SERPA; HORTA, 1980). Na segunda etapa seria realizado o levantamento da situação do ensino do local e se elaboraria uma proposta operacional para cada realidade. Para, assim, finalizar com a “implantação e implementação da proposta discutida e aprovada pela comunidade” (QUINTAS; SERPA; HORTA, 1980, p. 6).

Esses autores contribuíram, em seguida, para a definição das Diretrizes, e as concepções defendidas nos seus projetos reapareceriam na construção do Projeto Interação.

Dentre as reflexões e projetos sobre educação que orientariam o Projeto Interação, a contribuição de Carlos Brandão foi muito presente. Mais do que assessor de alguns projetos desenvolvidos pelo Interação, Brandão foi uma importante referência teórica.

No acervo do Projeto Interação, no Arquivo do IPHAN, foi encontrada sua obra “As UEACs: Unidades Escolares de Ação Comunitária” (BRANDÃO, 1983a). Ao lê-la e comparar com os documentos que balizam o Interação, é possível verificar sua proximidade com as concepções adotadas pelo Interação. Dessa forma, conclui-se que ela foi utilizada como referência do trabalho educativo a ser desenvolvido pelo Projeto, subsidiando-o com diversos princípios. O texto de Brandão propõe uma forma de atuação de educadores em comunidades rurais, estimulando a docência como uma ação cultural.

Na obra “As UEACs...”, Brandão apresenta o panorama problemático da evasão escolar e da repetência, mostrando que o ensino reforça a desigualdade de condições e impele os filhos das classes populares rapidamente para o trabalho, enquanto os filhos das classes mais altas podem estudar com melhores condições. Segundo Brandão, o educador popular deve considerar que a realidade sociocultural em que o aluno pobre está inserido e que ele é, provavelmente, um trabalhador que estuda. A crítica de Brandão desvela o fracasso do sistema educacional ao contribuir para a reprodução da desigualdade social. Ao desconsiderar as condições de vida dos alunos e seu contexto cultural, eles são expulsos da escola, sem que isso seja percebido dessa forma.

O primeiro passo do caminho que quer chegar às explicações do ‘fracasso escolar’ alarmante entre crianças filhas de trabalhadores deve começar pela análise de suas condições pessoais com que tal criança chega à escola e luta por manter-se nela, procurando realizar o duplo milagre de não ‘repetir’ e não ‘sair’, as duas penas com que o sistema atual de ensino de primeiro grau separa os ‘bons’ dos ‘maus’ alunos e, assim, cumpre a tarefa de desigualmente distribuí-los entre espaços e oportunidades desiguais – ‘bons’ e ‘maus’ – de trabalho e vida. (BRANDÃO, 1983a, p. 10)

Como saída, Brandão apresenta a experiência das UEACs, que atuariam em regiões rurais de forma abrangente. A proposta dessas unidades é melhorar o ensino nos lugares em que há péssimas condições concretas das escolas, inadequação entre o conteúdo curricular e os processos de ensino da escola rural e impedimentos da vida familiar para o ingresso da criança na idade adequada. A ideia básica é vincular, por meio do professor, a escola à comunidade. Ele seria um importante intermediador. “Trata-se de substituir o professor rural que *vai* diariamente à escola, pelo professor que *vive* na comunidade onde a escola está localizada” (BRANDÃO, 1983a, p. 21). O professor recebe por dois turnos de trabalho e tem como obrigação viver na comunidade durante toda a semana, permanecendo nela em pelo menos um fim de semana. Dessa forma, objetiva-se que no contraturno o professor trabalhe para recuperação de alunos com dificuldades de acompanhamento escolar; com atividade de supletivo, ou com atividade de ação comunitária direta como as de saneamento básico, encaminhamento de doentes em tratamento, produção de alimentos, organização de grupos de atuação comunitária e promoção de atividades festivas.

O ‘estar a serviço do aluno e da comunidade’ dá um outro sentido a ideias de dinamização e ampliação do processo educativo. Ao contrário da ampliação que se dá no limite das melhorias materiais do aparato escolar, aquele que visam as UEACs é a expansão do compromisso e da presença do professor –

como um educador de tempo completo e um animador da comunidade – junto aos seus alunos e às suas famílias (BRANDÃO, 1983a, p. 25)

Os problemas identificados por Brandão estão próximos àqueles documentos mencionados de 1977 e 1979. No entanto, a saída indicada é diferente. Embora o Interação não tenha promovido UEAC's, foi central para o Projeto a valorização do trabalho do professor e necessidade de ele estar imerso na cultura local, atendendo suas demandas, e sendo um importante intermediário.

Dessa forma, o Interação sintetizou um conjunto de propostas educativas que valorizam a cultura popular, e o implementou com uma alternativa de atuação do MEC.

3.3. Gestão e recurso do Projeto Interação

O Projeto Interação foi gerido a partir de fundações, atendendo à demanda por flexibilização e agilidade presente no III PSECD. Seria a forma de suplantar a burocracia estatal.

Para Aloísio Magalhães (1997, p. 140), a FNPM atuaria de forma “descentralizadora e ágil como elemento catalizador de energias, recursos humanos, metodológicos e financeiros, interagindo com organismos regionais, públicos e privados”. José Quintas reiterou em entrevista a esta pesquisa, os benefícios da atuação governamental via fundação. No entanto, é preciso um posicionamento crítico em relação ao discurso de modernização construído frente às possibilidades de não atendimento aos interesses públicos, uma vez que a burocracia estatal é sobrepujada. O Projeto Interação legitimava legalmente o financiamento dos projetos e teve suas contas todos os anos aprovadas pelo Tribunal de Contas. No entanto, deve se reconhecer que a administração de parte da verba pública por meio das fundações, apesar das suas agilidades e justamente por elas, pode significar a contradição de uma gestão republicana e democrática.

No entanto, o Projeto Interação não teria se viabilizado, pelo menos da forma como se configurou, se não fosse nesses moldes. Essa agilidade era uma proposta do próprio Aloísio Magalhães quanto ao CNRC, que se aplicaria também à FNPM. O argumento utilizado era que, para trabalhar com as referências culturais, uma noção dinâmica de patrimônio cultural, não poderiam ser engessados tal como ocorrera com o IPHAN. Sob esse ponto de vista, a FNPM superaria os problemas institucionais do IPHAN de enrijecimento do seu trabalho e da

desvalorização dos funcionários, a partir da contratação de profissionais em regime de CLT. Em apologia a essa sistemática, Aloísio Magalhães argumentava que quanto ao salário,

[...] posso dizer com muito orgulho que hoje um desses artesãos em Pernambuco que, por um sistema impossível de explicar, vivia trabalhando no Patrimônio mas sem ter um cargo e uma função adequados a seu valor, mestre, mestre de todos nós, pela folha pagamento da Pró-Memória, tem o mesmo nível de competência e de remuneração do arquiteto mais importante da instituição. (MAGALHÃES, 1997, p. 133-134)

Sob o mesmo tom elogioso, Quintas pontua o interesse de diversos profissionais que trabalhavam na SPHAN em emigrarem para FNPM.

Então a Fundação tinha quadro de pessoal próprio, pagava bem melhor, administrativamente não estava subordinada, tinha que fazer licitação de uma forma muito mais rápida que tornava viável a administração pública. A ideia do Aloísio de trazer pessoas para a Pró-Memória, então todos nós éramos celetistas. O pessoal do IPHAN optou porque os salários melhoravam, e em termos de administração direta ficou uma secretaria do patrimônio histórico por isso é SPHAN. (QUINTAS, entrevista a Demarchi, 2018)

A fonte de financiamento do Projeto Interação provinha do salário-educação⁴. Uma verba da educação, financiando a articulação do trabalho educativo com o contexto cultural. Foi ele o responsável, ainda, pela configuração do Interação pelo trabalho com a educação básica. Só poderiam ser desenvolvidos projetos com crianças e com adultos, desde que estivessem relacionados ao ensino básico.

A ampliação do financiamento de um projeto educativo ligado à SEC só foi possível pelo objetivo estipulado desde o III PSECD de incentivar a interação entre cultura e educação, reforçado pelas Diretrizes, concebendo esses dois campos como estratégicos de atuação estatal.

Segundo Lídia Estanislau e Lúcia Dantas (BRANDÃO; *et al*, 1996), técnicas do CNRC que trabalharam no Interação, essa fonte financeira conferiu autonomia conceitual ao Interação, o que não seria possível com a escassa verba da Cultura, mas limitou o trabalho ao ensino de 1º grau. Os técnicos da FNPM, em 1984, criticaram as contradições e limitações desse enquadramento uma vez que empobrecia as perspectivas dos projetos, circunscrevendo-os às escolas (FNPM, 1984?).

⁴ Trata-se de uma contribuição social paga pelas empresas, calculada a partir de sua folha de pagamento, destinada ao ensino de 1º Grau e o FNDE. Esse tributo foi criado em 1964, pela Lei nº 4.440. A CF de 1988, no Artigo 212, reafirma o salário-educação como fonte adicional de financiamento da educação básica.

O dinheiro era destinado tanto para pagamento do acompanhamento dos técnicos quanto para o financiamento dos projetos a serem potencializados. A verba era repassada aos projetos trimestralmente, sendo liberada após os projetos cumprirem suas obrigações burocráticas, tais como as prestações de contas. Por ser um período de alta inflação, previa-se os ajustes necessários de suplementação do repasse a fim de garantir a execução conforme indicava o plano de cada projeto (QUINTAS, entrevista a Demarchi, 2018).

Conforme o exposto, o organograma do recurso do Projeto Interação era o seguinte:

Figura 3.3. Organograma do financiamento do Projeto Interação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em documento para discussão interna dos técnicos do Projeto Interação, os autores sinalizam para os potenciais problemas políticos existentes em um órgão de Cultura receber e administrar parte de uma verba destinada estritamente à Educação.

Finalmente, a especificidade (e as dificuldades) do trabalho da SEC, na área da educação estão também na origem de seus recursos, o salário-educação. Este fato reforça problemas de ordem política que o Projeto poderá enfrentar com outras áreas do MEC. Daí porque a aproximação e todos os esclarecimentos com estas áreas no curso deste ano serão necessários. Há que se assinalar, em contrapartida, que não carecemos de nos inculcar complexos

de “invasor”, de vez que os recursos que se destinam ao Projeto foram aprovados pelo FNDE e, portanto, pela Secretaria Geral do MEC e dele acreditamos fazer o melhor uso. (ROLAND; BRAGA; VIANA, 1983, p. 12)

3.4. Repique, acompanhamento e avaliação

Para efetivar a aprovação dos projetos e liberar a verba, as propostas dos projetos eram previamente selecionadas, *potencializadas*, o que significava que estavam dentro dos parâmetros exigidos pelas diretrizes do Interação. Em seguida, os técnicos, comumente dois de cada órgão que compunha o GT, iam a campo averiguar a viabilidade de execução da proposta. Seria feito o que chamavam de repique, “[...] baseado na ideia de que, no samba, você faz o coro repicar, bater de novo, não é? O Interação criou seus jargões” (QUINTAS, 1994, p. 26).

O repique tem por finalidade básica comprovar, *in loco*, a viabilidade de execução do projeto. É durante o repique que o técnico do Sistema SEC-MEC vai discutir o conteúdo do projeto considerado com potencial pelo GT, esclarecendo dúvidas de forma que a equipe explicate mais claramente sua proposta, de acordo com a linha programática.

Compete também ao técnico do Sistema MEC-SEC, que realiza o repique, verificar as condições de operacionalização do projeto, seu caráter interdisciplinar, seu potencial de continuidade, o peso do contexto local, a possibilidade de envolvimento entre escola e comunidade, para que possa avaliar, o mais objetivamente possível, suas reais condições de realização. (INTERAÇÃO, 1982, p. 1)

Dessa forma, evitava-se “aprovar papéis”. Como o Interação tinha a intenção de atender as demandas de grupos sociais muito desassistidos, ele entendia que não poderia exigir projetos escritos refinadamente. Após o recebimento dos projetos e a verificação da sua pertinência, caberia aos técnicos, no repique, emitirem parecer sobre o projeto que seria avaliado pelo GT e tomada a decisão final.

Figura 3.4. Organograma relação GT e técnicos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em caso de aprovação, os técnicos que executaram o repique e emitiram o parecer ficariam responsáveis pelo acompanhamento daquele projeto, indo cerca de três vezes no ano avaliar o desenvolvimento das atividades e prestar assistência aos proponentes. As visitas técnicas tinham mais um caráter de suporte ao desenvolvimento do projeto e auxílio nas responsabilidades burocráticas do que fiscalização e controle. Assim, os técnicos ajudavam no planejamento do trabalho a ser desenvolvido (INTERAÇÃO, 1982?). Segundo Quintas (entrevista a Demarchi, 2018), o papel dos técnicos era acompanhar os projetos em campo, na base, discutindo conceitualmente com a comunidade envolvida.

Segundo as instruções, cinco aspectos deveriam ser considerados durante o repique (INTERAÇÃO, 1982).

- 1) Questões substantivas: referem-se ao caráter global das propostas e à participação da comunidade. Os técnicos deveriam observar se há condições para que a comunidade participe como protagonista e não como objeto da ação, se a escola está integrada à comunidade, incorporando o contexto cultural ao currículo, e se o projeto não separa os momentos de levantamento de dados, de elaboração e o de devolução.
- 2) Exigências básicas: por se tratar de recurso advindo do salário-educação, o projeto deve estar vinculado ao ensino de 1º grau, regular ou supletivo. As instituições não oficiais devem estar registradas em cartório e no Conselho Nacional de Serviço Social, CNSS-MEC. Deve ser assinado um Termo de Compromisso (em anexo). Declaração escrita do representante legal do sistema de ensino do qual a escola participante do projeto estiver vinculada.

- 3) Orçamento: o repasse da primeira parcela de recursos será feito a partir de abril. A liberação das demais parcelas está sujeita ao parecer favorável dos órgãos responsáveis pelo acompanhamento e da não existência de saldo superior a 10% dos recursos já liberados. É responsabilidade dos técnicos instruir as entidades quanto à prestação de contas.
- 4) Questões gerais: após o repique, o técnico manda seu relatório para o seu representante no GT e cópias aos demais participantes do GT. Após o repique o técnico tem dez dias para encaminhar seu relatório. Se os técnicos perceberem que a proposta de projeto não é viável, ele deve deixar claro aos proponentes a inviabilidade do ponto de vista técnico.
- 5) Geração de novas propostas: elas devem estar alinhadas com as Diretrizes da SEC e a Linha Programática. Este item parece ser a resposta encontrada pelo Projeto Interação para projetos encaminhados por secretarias de Educação que fugiam à proposta da FNPM. Mas não bastava recusá-los. O posicionamento deveria ser bem fundamentado, considerando não só o contexto de ditadura, em que por qualquer razão poderiam ser acusados de comunistas/opositores, mas também porque o financiamento do salário-educação poderia ser contestado.

Após o repique, os proponentes teriam providências e responsabilidades a serem tomadas. Eles deveriam remeter à coordenação do GT o projeto atendendo os apontamentos dos técnicos, com a documentação exigida. Os técnicos encaminhariam o relatório de viagem e seu parecer ao representante de seu órgão no GT. A coordenação do GT reenviaria os projetos reformulados e aprovados aos demais órgãos da SEC e ao secretário de Cultura para sua aprovação e assinatura da Portaria a ser publicada.

O acompanhamento dos técnicos não deveria ter um caráter inspecionador, tampouco controlador. O significado dado a essa supervisão implicava no papel do técnico se aproximar a um agente de ação comunitária ou animador cultural. Essa sistemática de trabalho ia ao encontro da proposta de descentralização, proposta nas Diretrizes, e considerava que eles auxiliariam na execução dos projetos potencializados. Eles teriam a responsabilidade, por exemplo, de discutir teoricamente as propostas, ajudar quanto às questões burocráticas da SEC, sobre a utilização dos recursos, articular os projetos por afinidade temática ou proximidade geográfica, cuidar para não haver centralização do trabalho nos projetos, e para o trabalho envolver a educação básica. “Ficou definido que o acompanhamento da execução dos projetos

se fará a nível local, prevendo-se ampla troca de experiências entre as equipes de técnicos do Sistema SEC-MEC, as comunidades, as escolas e as equipes proponentes dos projetos” (INTERAÇÃO, 1982, p. 1). Essa troca de experiências, segundo a proposta do Interação, seria formativa para todos os envolvidos, superando a ideologia da competência, a divisão entre quem ensina e quem aprende.

Em abril de 1982, o encontro de técnicos da SEC discutiu o documento referente à sistemática de acompanhamento do Projeto Interação, definindo como os técnicos deveriam avaliar os projetos potencializados. No documento, são consideradas as especificidades dos contextos e da pluralidade dos projetos, para tanto a premissa básica deveria ser a flexibilidade, para respeitar as diferenças culturais valorizadas pelo próprio Interação (MEC; SEC, 1982a). Não seria possível avaliar segundo um padrão a ser seguido.

A característica do acompanhamento era definida para que ele viabilizasse melhor o processo, e não o controlasse. Isso não quer dizer que deveriam aceitar tudo o que fosse proposto. O acompanhamento dos técnicos, segundo o documento, deveria pautar-se pelo princípio da participação/interação. Deveria ser observado como os projetos são abrangentes nos seus contatos com as escolas, comunidades e demais agentes. Tratou-se de um mecanismo fundamental para apoiar os projetos e deveria ser desenvolvido a partir de três frentes, as visitas técnicas, a articulação e o registro e avaliação (MEC; SEC, 1982a).

As visitas técnicas atualizavam o acompanhamento e se constituíam no momento em que os técnicos promoviam reuniões com os proponentes para discussão sobre os trabalhos e questões pendentes.

A articulação se dava em diversos níveis. Com relação aos projetos, o documento sugere que a SEC deveria promover articulações entre as equipes de cada projeto. Com relação à própria SEC/MEC é proposto que em cada projeto fosse acompanhado de pelo menos duas instituições, circulassem informações e documentação sobre os projetos, e promovessem encontros entre equipes.

O registro é considerado uma “necessidade fundamental para a sistematização, pela SEC/MEC, das informações sobre os projetos, fornecendo subsídios para a avaliação das características e rumos assumidos em seu conjunto” (MEC; SEC, 1982a, p. 5). Vincula-se o registro à avaliação. O registro é um mecanismo para que se construa uma memória dos projetos desenvolvidos, mas também para fornecer materiais que permitiriam uma avaliação do trabalho

desenvolvido. Isso explica a quantidade de caixas com documentos referentes aos projetos, no arquivo em Brasília.

A concepção de avaliação adotada a partir do encontro está distante da avaliação para controlar, tal como criticaram Ardoino & Berger (1986), refletindo sobre a diferença entre controle e avaliação. Mais especificamente, a partir da perspectiva desses autores, a proposta do Interação aproxima-se da avaliação reguladora e/ou formativa em que se “tem por função reorganizar um sistema com a ajuda de métodos de *feed-back* e de retroação” (ARDOINO; BERGER, 1986, p. 2). Contraposto à avaliação para controlar que se aproxima do panóptico de Bentham em que tudo é vigiado, controlado para estabelecer total controle e conformação.

Não é assim porque o Interação não possuía um modelo a ser seguido. Ele teve como pressuposto a diversidade dos contextos culturais e a valorizou. A concepção de avaliação adotada pelo Interação, segundo a teoria elaborada por Adorno & Berger (1986, p. 4), não buscou medir desvios de uma referência específica. A avaliação foi no sentido de possibilitar criações de novas referências. A avaliação esteve baseada no reconhecimento das diferenças.

3.5. Proponentes

Ao educador popular faz falta quase sempre perguntar se na comunidade indígena, camponesa ou operária onde realiza a sua ação pedagógica, não há formas próprias e endógenas de transmissão do saber, de significados.

Brandão (2002, p. 96)

As propostas de projetos educativos que eram encaminhadas ao Interação poderiam provir de diversos proponentes, como por exemplo de movimentos sociais, secretarias estaduais ou municipais de Educação e/ou Cultura, de escolas, associações ou coletivos, universidades. Comumente o Interação financiava projetos que já eram desenvolvidos. O critério de avaliação era a compatibilidade dos projetos encaminhados com os princípios do III PSECD, das Diretrizes e da Linha Programática.

Segundo Quintas, o objetivo era fortalecer a escola pública, melhorando sua qualidade de atuação a partir do trabalho com a comunidade. É isso o que foi definido no 2º Encontro de Técnicos (EMBRASILME *et al.*, 1983), trabalhar tanto com as escolas oficiais, quanto com as escolas comunitárias. No entanto, havia uma confiança, segundo Quintas, de que as propostas mais interessantes proviriam dos movimentos sociais, mas que, pelas pressões políticas, eles

deveriam sempre reservar uma parte da verba para as Secretarias alinhadas ao governo militar, sem abrir mão do rigor na avaliação.

Ele lembra da preocupação com a pressão política na gestão dos recursos da Educação e da articulação e negociações realizadas para desenvolver o Projeto sem encontrar resistências. “Nós tínhamos que lidar com uma coisa política muito complicada. O dinheiro era do salário-educação. Historicamente é um dinheiro da educação que as Secretarias de Educação eram donas desse dinheiro. Então como fazer com que os secretários não vissem no projeto um desperdício de recurso para eles?” (QUINTAS, entrevista a Demarchi, 2018). Ainda segundo ele, deveriam saber administrar politicamente com os demais órgãos da SEC e demais secretarias da Educação, estimulando a participação deles, sem abrir mão das bases que orientavam a aprovação dos projetos. Daí a crítica ao “empobrecimento” de limitar os projetos a trabalharem na escola com a educação básica, como acima referido. Havia, também, a preocupação em fundamentar o direcionamento da verba em portarias publicadas pelo poder executivo. Todo projeto potencializado era cancelado por uma portaria.

A seguir, são apresentados três projetos desenvolvidos, como forma de exemplificar a diversidade de proponentes, contexto cultural e formas de atuação.

Projeto Mutirão

Esse projeto foi desenvolvido entre 1983 e 1985, a partir de uma proposta da Associação de Compras Comunitárias do Estado de São Paulo. A associação surgiu em 1980, fundada pelos metalúrgicos de São Bernardo do Campo-SP, como forma de constituir um sacolão de hortifrúti que garantisse o acesso das famílias dos trabalhadores a alimentos com preços baixos. O Projeto Interação financiou a proposta da Associação de reformular o currículo escolar, implantando horta comunitária na escola e incorporando a discussão sobre alimentação e saúde, a partir do direito à alimentação. Nesse sentido, foi promovida a discussão sobre a merenda escolar.

Imagem 3.1. Fotografia da implementação da horta comunitária na escola, São Bernardo.

Fonte: Arquivo do IPHAN em Brasília.

Educação Indígena: uma experiência de autoria

Esse projeto foi desenvolvido entre 1984 e 1985, no Acre. Os índios ticuna, contrários à aculturação promovida pela educação dos órgãos estatais, propuseram um modelo de escola que permitisse a produção e a circulação de conhecimentos da cultura ticuna. Configuraram uma concepção de educação como espaço voltado para o fortalecimento da identidade indígena. A intenção do trabalho partiu do Grupo Terra Norte. Os materiais escolares foram produzidos pelos próprios índios. Ao todo o projeto abarcou 16 escolas (INTERAÇÃO..., 1985, p. 130).

Sobre essa experiência, Ana Suelly de Arruda Câmara, então técnica da FNPM, no seminário de 2014 em comemoração aos “33 anos do Projeto Interação, promovido pelo IPHAN⁵, evidenciou a inovação conceitual e metodológica do trabalho que ela ajudou a construir com a educação indígena no Acre. Ela ressaltou a diferença do trabalho com os

⁵ As transcrições das falas do Seminário “33 Anos do Projeto Interação” foram gentilmente cedidas pela profa. Ana Abreu, da UNB, a partir da intermediação de Sônia Florêncio, do IPHAN.

indígenas no Interação, porque ficou “[...] evidente que a identidade cultural significa a preservação da identidade enquanto processo de garantia da existência, e não congelamento no tempo de determinadas práticas.” (CÂMARA, 2014).

Imagem 3.2. Fotografia Projeto Educação Indígena, no Acre.

Fonte: Interação... (1985, p. 133).

Memória Social da Favela e Educação Básica

Esse projeto liderado pela União Pró-Melhoramento da Rocinha, foi desenvolvido entre 82 e 83. Lygia Segala, professora universitária, pleiteou o financiamento do Interação para o projeto que ela estava desenvolvendo visando a melhoria das condições de vida das pessoas que moravam na favela da Rocinha. Posteriormente Segala seria contratada como técnica da FUNARTE. Ela lembrou da sugestão após o repique, feita pela técnica da FUNARTE Maria Luiza, para se trabalhar com memória das crianças. Foi então que surgiu a ideia de publicar suas perspectivas no livro *Varal de Lembranças*, em que se valorizou o contexto cultural da Rocinha (SEGALA, 2014), superando os estereótipos depreciativos conferidos àquela comunidade.

Imagem 3.3. Estampa no livro Varal de Memória. Histórias da Rocinha.

Fonte: Interação... (1985, p. 45).

A lista de projetos é extensa e cada um deles mereceria uma análise particularizada. Seria muito importante compreender a história deles e como o Interação contribuiu para o seu desenvolvimento. A menção aos projetos acima serve apenas para ilustrar a riqueza e a diversidade de atuação do Interação. Ele investiu em projetos de grupos marginalizados, das periferias dos grandes centros, como no Projeto Mutirão e na Memória Social da Rocinha, ou em áreas rurais, como foi o caso do trabalho com os indígenas ticuna. A pluralidade poderia ser estendida para outros excluídos da história: negros, quilombolas, grupos de congo e de candomblé, seringueiros, pescadores, remanescentes de Canudos, oleiros, tecelões, ceramistas, trabalhadores do sal, entre mais alguns. Essa análise ainda está por ser feita.

Pela defesa do trabalho de base, a partir da experiência com a educação popular, a coordenação do Interação confiava bastante nos projetos encaminhados pelos movimentos sociais, em detrimento das demandas apresentadas pelas entidades que detinham a rede de ensino, como pode ser verificado na lista de proponentes em anexo. Havia uma dificuldade considerável das redes de ensino entenderem a concepção antropológica de cultura, e proporem

projetos educativos que efetivamente valorizavam a comunidade e a participação social. “O projeto trabalhou com ambos os tipos de proponentes embora, no cômputo geral, a maior demanda tenha recaído sobre as propostas de entidades particulares, ou mesmo entidades públicas que não detêm a rede de ensino.” (ROLAND; BRAGA; VIANA, 1983, p. 6). Ao não fortalecer o vínculo com entidades que possuísem a rede de ensino, o Projeto não instaurava seus princípios como uma política mais ampla, fazia, segundo os autores, uma atuação localizada e pontual. Ou, como definiu Quintas (1994), uma alternativa ao modelo hegemônico.

No 2º Encontro de Técnicos da SEC, realizado em 1983, composto por representantes da EMBRAFILME, Fundação Joaquim Nabuco, FNPM, INL e INACEN, foi discutido o problema da existência de “intermediários” entre os projetos das comunidades e o Interação. Pessoas que dominavam os códigos da burocracia estatal e faziam a ponte entre os projetos e o financiamento. A partir do documento, os técnicos consideraram que esses agentes eram importantes na divulgação do Interação pelo Brasil afora. Não teria como o GT dar conta do território brasileiro todo. Era preciso que os projetos chegassem à Brasília. Conforme Quintas em entrevista, os envolvidos no Interação começaram a usar sua rede de contatos para avisar aos movimentos sociais e a quem mais pudesse interessar.

Desse modo, os técnicos no referido 2º Encontro definiam que o papel do intermediário deveria ser transitório. Era necessário superá-lo “até que a comunidade e a escola assumam seu papel perante o trabalho de interação” (EMBRAFILME; *et al.*, 1983, p. 3). Esses grupos de intermediários não poderiam ser os únicos detentores de informações, sobretudo referentes a recursos financeiros. Eles não poderiam se sobrepor às demandas da comunidade e das escolas. Para tanto, o Interação buscou estratégias de ações para que todos atuassem juntos, de modo que a demanda emergisse das necessidades locais. O saber dos rituais burocráticos deveria ser socializado, e o acompanhamento dos técnicos visava esse auxílio.

Muitos trabalhos comunitários são propostos por grupos intermediários entre a população local e a SEC. Inúmeros problemas têm sido apontados, entre eles:

- O monopólio das informações (em especial aquelas que se referem a Recursos) por parte destes grupos em relação às comunidades onde atuam; [...]
- O trabalho com um reduzido número de professores ou de turmas dentro de uma dada escola; a duplicação do trabalho do professor;
- O custo em termos de tempo e portanto, de recursos, para que estes grupos consigam ampliar, legitimar e democratizar de fato o trabalho dentro da comunidade;

- O monopólio da informação é também monopólio dos “segredos” do ritual burocrático: a população, através de suas próprias associações, via de regra permanece sem saber formular pedidos, buscar administrar o dinheiro público que lhe é devido, o que aliás é uma das funções implícitas deste Projeto, uma que ele se abriu à esfera particular (FNPM, 1983b, p. 02).

Por causa de o vínculo do Interação ter sido estabelecido, em sua maior parte, com representantes de grupos sociais, diversos documentos indicam a preocupação com a atuação efetiva dos princípios que eram defendidos e balizavam a aprovação dos recursos.

Esse posicionamento estava buscando atender os anseios de melhorar a qualidade da educação básica a partir da incorporação de discussões pertinentes a cada comunidade e território. Nessa transformação qualitativa seria fundamental a participação de toda comunidade e a valorização do trabalho docente. Os projetos educativos deveriam se relacionar com os grupos sociais do seu entorno. Para se obter um trabalho coerente com os fundamentos propostos pelo Interação era preciso que as ações educativas incorporassem a cultura em que estava inserida a comunidade, como forma de efetivar o processo de formação referenciado nas questões locais. A proposta deveria propiciar à comunidade meios para que ela participasse em todos os níveis do processo educacional. A participação se faria por meio da integração do processo educacional às dimensões da vida social daquele contexto e da criação de situações de aprendizagem com base no repertório cultural, regional e local (MEC; SEC, 1981b).

3.6. Abrangência

Como pode ser observado pelos gráficos a seguir, o Projeto Interação inicia com um número considerável de projetos aprovados, em 1982: 99 projetos. Em 1983, ano mais próspero, esse número sobe 36%, chegando a 135. No entanto, a partir de 1984 o número de projetos aprovados cai 31%, indo para 93 projetos, e dá início à tendência de queda. Em 1985, o Interação conseguiu aprovar apenas 58 projetos. Uma queda significativa: representando apenas 42% do total de 1983. Conforme indicado no capítulo anterior, a crise econômica no Brasil se acirra a partir de 1983, levando o Governo a recorrer a empréstimos com o FMI. Como contrapartida, o Fundo exigiu cortes em investimentos públicos; somado a isso a recessão levou a uma menor arrecadação do salário-educação. A crise econômica de 1983 reverberou no declínio do Interação, e no seu posterior término.

Fonte: Informações levantadas a partir de Brandão; *et al.* (1996).

Fonte: Informações levantadas a partir de Brandão; *et al.* (1996)

A evolução das regiões contempladas com projetos potencializados, segue a trajetória delineada no gráfico acima. Percebe-se a queda acentuada a partir de 1984 em todas regiões.

Região	1982	36%	1983	-31%	1984	-38%	1985
Sudeste	30	30%	39	-44%	22	-59%	9
Sul	10	50%	15	-13%	13	-31%	9
Centro-Oeste	8	100%	16	-6%	15	-33%	10
Norte	13	38%	18	-50%	9	-44%	5
Nordeste	38	24%	47	-28%	34	-26%	25
Total	99	-	135	-	93	-	58

Tabela 3.1. Variação ano a ano de projetos aprovados por região.**Fonte:** Informações levantadas a partir de Brandão; *et al.* (1996)

Ao longo do Interação, 183 projetos foram contemplados em algum momento ou em vários anos. As unidades da federação que mais tiveram projetos financiados, desconsiderando as reincidências de ano a ano, foram na sequência: Rio de Janeiro (32), Bahia (20), Pernambuco (13), Minas Gerais (13) e Acre (12). Estiveram sub-representadas, cada um com apenas um projeto contemplado Rondônia, Roraima e Piauí. Desse modo, o que se verifica primeiramente é a abrangência nacional do Interação, estando presente em todas as unidades da federação. Por outro lado, os estados com o maior número de projetos financiados foram aqueles já bem assistidos pelas verbas públicas, com exceção ao Acre. Juntos, esses cinco estados concentraram 49% do total de projetos financiados.

A tabela a seguir apresenta o número absoluto de projetos. A sequência é apresentada a partir dos estados mais contemplados para os menos, com destaque para os cinco mencionados.

Estados	Projetos
Rio de Janeiro	32
Bahia	20
Pernambuco	13
Minas Gerais	13
Acre	12
Santa Catarina	10
Goiás	8
Pará	8
Mato Grosso	7
Rio Grande do Sul	7
Paraíba	7
Rio Grande do Norte	6
São Paulo	6

Maranhão	4
Sergipe	4
Paraná	4
Alagoas	3
Amazonas	3
Ceará	3
Espírito Santo	3
Mato Grosso do Sul	3
Amapá	2
Distrito Federal	2
Rondônia	1
Roraima	1
Piauí	1
Total	183

Tabela 3.2. Número total de projetos financiados.**Fonte:** Informações levantadas a partir de Brandão; *et al.* (1996)

No entanto, se forem consideradas as 385 aprovações, ao longo de 1982 e 1985, distribuídas conforme a Tabela 3.1., verifica-se uma transformação do panorama. Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais sobressaem-se e se descolam dos outros estados. Só os quatro, agora, concentram 41% de todas aprovações e o Acre, que estava entre os cinco primeiros em número de projetos, nesse quadro cai para o 8º lugar em aprovações.

Estados	Aprovações
Rio de Janeiro	53
Bahia	43
Pernambuco	32
Minas Gerais	31
Santa Catarina	24
Mato Grosso	20
Goiás	18
Acre	17
Rio Grande do Sul	15
Rio Grande do Norte	15
Paraíba	14
São Paulo	13
Pará	13

Sergipe	12
Ceará	9
Paraná	8
Mato Grosso do Sul	8
Maranhão	8
Alagoas	8
Amazonas	5
Amapá	4
Espírito Santo	3
Distrito Federal	3
Rondônia	3
Roraima	3
Piauí	3
Total	385

Tabela 3.3. Número total de aprovações.

Fonte: Informações levantadas a partir de Brandão; *et al.* (1996)

Nessa análise também deve ser levada em conta a distribuição das aprovações pelas regiões. Conforme mostrado nos mapas abaixo, o Nordeste e Sudeste são privilegiados, em detrimento sobretudo do Centro-Oeste.

Mapa 1

Distribuição de projetos por Estado – 1982 a 1985

Fonte: Brandão; *et al.* (1996)**Organização:** Danilo Pereira (2020)

Em 1982, Nordeste e Sudeste concentram mais de 68% dos projetos aprovados em todo o território brasileiro. Enquanto o Centro-Oeste figurou como a região mais desprestigiada, com pouco mais de 8%.

Mapa 2
Distribuição de projetos dor região - 1982

Fonte: Brandão; *et al.* (1996)
Organização: Danilo Pereira (2020)

Em 1983, segundo ano de execução do Projeto Interação, mesmo com o aumento do número de projetos financiados, o percentual de distribuição deles por região não se modifica, e o Nordeste e o Sudeste concentram parte significativa.

Mapa 3
Distribuição de projetos por região - 1983

Fonte: Brandão; *et al.* (1996)
Organização: Danilo Pereira (2020)

Em 1984, com a queda do número de aprovações, as regiões que serão mais sensíveis, proporcionalmente, são Norte, decaindo 50%, e Sudeste, perdendo 44%. De modo que o Nordeste se mantém a região mais bem representada, perdendo apenas 28% do número de aprovações.

Mapa 4
Distribuição de projetos por região - 1984

Dando sequência à queda experimentada no ano anterior, o ano de 1985 vivencia o período mais adverso e a desigualdade entre as regiões se acirra. O Nordeste chega ao ápice de abarcar sozinho quase 44% de todos os projetos aprovados nesse ano.

Mapa 5

Distribuição de projetos por região - 1985

Como conclusão, chega-se ao panorama em que disparadamente o Nordeste foi a região com mais aprovações, totalizando 37%. Ele é a região menos sensível à queda de projetos aprovados. O Sudeste, somou 25%. As regiões Norte, Centro-Oeste e Sul, juntas (141), somam menos aprovações do que o Nordeste (144).

No entanto, é preciso contrapor a análise quantitativa à apreensão mais refinada que qualifique as ações. Os projetos mencionados no subcapítulo anterior demonstram a preocupação com comunidades marginalizadas. Então, mesmo que estivesse mais presente nos grandes centros ou em estados mais bem assistidos, é preciso perceber que o trabalho do Projeto Interação dedica-se às classes subalternizadas das cidades ou do campo, dos grandes centros ou

do interior brasileiro, conforme pode-se constatar na relação completa de projetos que se encontra em anexo.

Na análise tecida por Roland; Braga & Viana (1983, p. 6), os autores criticam a incapacidade do Interação em superar a ação pontual de financiamento de projetos, “criando pequenos oásis”. Desse modo, perguntam-se

[...] até quando podemos sobreviver enquanto experimento? E se não somos experimento nem somos os responsáveis pela área de educação, qual o nosso papel? Falamos da abertura de espaços de aproximação do discurso e da prática. Como enraizar esta prática? O momento da absorção das experiências pelo sistema indicaria o final do Projeto. Estaria aí o seu limite? (ROLAND; BRAGA; VIANA, 1983, p. 12)

Em fevereiro de 1985, com o processo de redemocratização à vista, Brandão envia uma carta para Quintas, demonstrando sua esperança e otimismo frente à “nova democracia”. Espera que “os novos homens do poder sejam inteligentes o bastante para não dificultarem programas como o Interação” (BRANDÃO, 1985, n. p.). No entanto, nesse momento já havia sido reduzido em 30% o número de projetos aprovados de 1983 para 1984. Em 1985, minguiaria mais ainda, caminhando para seu fim. Nem o discurso do secretário de Cultura Aloísio Pimenta, em julho desse ano, endereçado ao ministro do MEC Marco Maciel, em que pleiteia a ampliação do Interação para o ensino superior e para o ensino de 2º grau, foi suficiente para preservar por mais algum tempo essa experiência transformadora, e efêmera.

Tivemos a satisfação de enviar ao ministro Marco Maciel aviso ministerial reiterando o interesse deste ministério em ampliar os ensinos de 2º grau e superior a prática conjunta das áreas da educação e da cultura, iniciada com a implantação do projeto “Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país”. (PIMENTA, 1985, fl. 2)

Para o fim do Interação, concorreram o acirramento da crise econômica e a reconfiguração do organograma institucional dos Ministérios. Foram desarticuladas a Cultura e a Educação, impedindo, assim, a fonte de financiamento do salário-educação para a área cultural.

CAPÍTULO IV

CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

com Paulo Freire

Por isso o meu parecer é uma recusa em dar um parecer.
E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de
que eu devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire.
Como se, sem o meu, ele não se sustentasse.
Mas ele se sustenta sozinho.
Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode
atingir.

Rubem Alves, 25 de maio de 1985.

Este capítulo busca fornecer elementos teóricos que sirvam de fundamentação para as práticas de EP. Intenta-se reverter a situação atual em que, de um lado, cresce o número de ações educativas que tomam os patrimônios culturais como objetos mediadores, extrapolando os muros de museus. Enquanto, por outro lado, o debate teórico-conceitual sobre tais ações e projetos ainda é incipiente, havendo poucas pesquisas acadêmicas que estudam esta temática, e forneçam embasamento conceituais. As últimas publicações do IPHAN mostram o esforço em se constituir alternativas metodológicas fundamentadas em uma concepção ampla de patrimônio e, transformadora de educação. Ressignificando, assim, a EP.

A reflexão aqui desenvolvida tem um caráter propositivo. Alinhada à pretensão de consolidar o campo da EP sobre princípios democráticos e dialógicos recorre-se à análise do Projeto Interação, extraindo princípios relevantes dele que possam contribuir para uma nova EP. Nessa proposta construída, a obra de Paulo Freire (1921-1997) é recorrida como principal fundamento.

O capítulo traz cinco princípios freirianos que podem ser utilizados como referências nas práticas educativas que são mediatizadas pelos patrimônios culturais. Trata-se da atualização da teoria desenvolvida por Freire aplicada à EP.

A partir da visão de Zitkoski (2010, p. 24), a pedagogia de Freire tornou-se uma obra coletiva, impulsiona movimentos, ações e projetos que visam processos de humanização das sociedades. Os princípios foram sistematizados almejando uma EP contraposta à alienação cultural, a partir de um posicionamento claro. É possível que outro pesquisador ou outra pesquisadora escolhesse outros princípios freirianos e os abordasse de maneira diferente, de tal forma que a lista dos princípios poderia ser modificada, e a discussão sobre cada tópico, alterada. Como diria Leonardo Boff (2008) – amigo de Paulo Freire – todo ponto de vista é a vista de um ponto. Embora os caminhos possam ser diversos, se coerentes com as ideias de Freire, se chegaria à mesma proposta educacional de uma EP humanizadora, transformadora,

problematizadora, dialógica, democrática, comprometida com os oprimidos e que seja contra a educação bancária e a invasão cultural termos trabalhados por Freire (2014; 2013a). Assim – já seguindo um princípio freiriano –, desmistifica-se a neutralidade.

Para se compreender a proposta de educação em Paulo Freire é preciso considerar que, subjacente a ela, há uma concepção teórica complexa – como naquela acepção de Morin (2011) de algo tecido junto – e dialética sobre o ser humano, a História, o conhecimento, as sociedades capitalista e a socialista, para citar alguns exemplos mais relevantes. Assim, os tópicos desenvolvidos a seguir superam os princípios abordados e trazem em seu bojo essa rede de conceptualizações que dão um sentido mais amplo à pedagogia.

Os princípios selecionados são: 1) o diálogo radical, não sendo um *slogan*, trata-se do entendimento de que a comunicação humaniza os seres humanos e é fundamental na construção do conhecimento; 2) pessoas envolvidas nos processos educativos devem ser sujeitos ativos e produtoras de conhecimentos, em contraposição aos objetos que são tomados como mediadores das relações educativas; 3) o que é tido como “nacional” é uma seleção da classe dominante que favorece a ela mesma, portanto, é preciso considerar as relações de classe que estão imbricadas nessa identidade; 4) a educação é política, não é neutra, ela tem uma direcionalidade, implica em um projeto de sociedade, de modo que ela está a favor ou contra algo e alguém, e na perspectiva freiriana ela deve ser instrumento de transformação social; 5) o conhecimento não é algo pronto e acabado, está em movimento e depende da criação e ação dos sujeitos, nesse sentido será discutido o papel das cartilhas.

Por fim, já nas Considerações Gerais – coerentemente à proposta do capítulo em não ser a palavra definitiva, pronta e acabada sobre a teoria de Paulo Freire aplicada à EP – não se delimita uma conclusão, se encerra, concatenando todos os princípios apresentados, propondo uma EP que parta do *patrimônio-gerador*.

3.1. Diálogo radical

Uma das definições da teoria educacional de Freire é ela ser dialógica, pois é um dos seus princípios fundantes. O diálogo para ele não é um mero *slogan*, em que se burocratiza a hora de falar dos educandos nem é uma concessão dos educadores aos educandos. Em Freire, o diálogo possui duas características centrais, é humanizador porque nos tornamos conscientes de nossa condição humana a partir da comunicação com nossos pares, e é a via pela qual

construímos o conhecimento. Todo conhecimento é social e comunicável: “quem sabe, sabe primeiro, que o processo em que algo aprendeu é social; segundo, quando sabe que, ao ensinar o que sabe a quem não sabe, sabe também que dele ou dela pode aprender algo que não sabia” (FREIRE, 2011b, p. 83).

O diálogo freiriano é a raiz de sua pedagogia e implica em outras revisões teóricas.

Não é possível haver comunicação entre desiguais. Dessa forma, na relação dialógica, as diferenças entre educadores e educandos não são transformadas em justificativas para subordinações ou subalternizações, tampouco em invasão cultural. Ambos são convidados a contribuir com seus saberes. Já nesse momento, são superadas duas concepções da educação bancária, usando os termos do autor: a cultura do silêncio, que consiste na histórica retirada das classes populares de seu direito à pronunciar o mundo; e a absolutização/alienação da ignorância, que desconsideram os saberes dos educandos, como se eles não tivessem nada a contribuir, e lhes colocam na posição passiva de recepção do conhecimento com que os educadores, esses os únicos legítimos conhecedores que, messianicamente, irão nutri-los.

O Projeto Interação comungou dessa perspectiva ao suplantar a hierarquia autoritária entre os técnicos dos órgãos de educação e cultura e os grupos sociais locais, contribuindo para a afirmação dos sujeitos em sua história e em seus lugares, e para a valorização de suas visões de mundo.

O relato de Francisco Gomes da Silva, do projeto Colônia Z-1 Pescadores, de Recife-PE, diz sobre a promoção desse diálogo.

A própria educação didática tem que ter esse embasamento no linguajar dos pescadores, nos seus costumes, no seu modo de viver e de conviver com as pessoas. Em cima desse embasamento do contexto cultural, acreditamos que o futuro da pesca será bem melhor. É o que nós almejamos, inclusive não só na educação. Educação é um ponto de partida para todas essas coisas, até mesmo do ponto de vista da atividade profissional em si. Ora, nós temos um acervo de tudo o que foi feito de pesca até hoje. Isso vem do próprio pescador, dos nossos ancestrais. É um poder de criatividade dessa camada profissional de produtores, que se determinou que se fizesse a pesca de maneira a mais variada possível, de acordo com as condições de cada região, de cada localidade. [...] Nunca nós tivemos um tecnólogo nos assistindo, nunca houve pesquisa científica no setor. Tudo isso que está aí foi criado por nós. É uma herança fabulosa, riquíssima e tem que vir à tona. Mas isso só poderá vir à tona se isso for encarado dentro de nossa linguagem, dos nossos costumes, de tudo aquilo que foi inventado por nós. (INTERAÇÃO, 1982)

O diálogo em Freire assume uma relação dialética entre ensinar e aprender já que o educador é, também, educando. Não se é capaz de ensinar se não se é capaz de aprender *de e com* os educandos (FREIRE, 2011b, p. 142). Para isso, o educador ou a educadora precisa estar aberto a repensar o pensado, a rever suas posições, envolvendo-se na curiosidade dos alunos (FREIRE, 2016b, p. 55-56). Já no instante em que se prepara para ensinar, o educador reaprende, revisitando aquilo que já sabe. Ao ensinar aprende a partir da contribuição dos educandos, “‘re-admira’ o objeto problemático através da ‘ad-miração’ dos educandos” (FREIRE, 2013a, p. 113).

Não há conhecimento pronto e acabado, ele pode ser revisto e recriado na interlocução entre todos sujeitos no processo educativo. Essa relação dialética entre ensinar e aprender contrapõe-se à ideia de favor dos professores, detentores do Conhecimento, àqueles que não sabem. Essa relação é humanizadora porque valoriza as contribuições dos sujeitos que detêm o conhecimento popular. Aproxima-se daquilo que Boaventura Santos chamou de ecologia dos saberes, em que se reconhece a existência da pluralidade de visões de mundo e de formas de conhecer, superando a linha abissal entre os conhecimentos imposta pela invasão cultural. É valorizada a diversidade epistemológica existente no mundo (SANTOS, 2007). Isso é subsídio teórico para a EP considerar legítimas as minorias não contempladas no discurso autorizado do patrimônio, e trabalhar com elas buscando o reconhecimento de sua legitimidade.

Para dialogar, o educador deve levar em consideração os saberes e a visão de mundo que os educandos trazem consigo. Não se deve idealizar a cultura e a sabedoria populares, mas valorizá-las (FREIRE, 2011b, p. 39). O educador deve ler cada vez melhor a visão que os educandos possuem do mundo e de sua presença nele (FREIRE, 2016a, p. 94). Com a valorização do senso comum e da leitura do mundo a partir da experiência sensorial, não se está afirmando que eles são suficientes para o entendimento da realidade e negando o conhecimento científico. “O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura de mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível” (FREIRE, 2016b, p. 59).

Não considerando tão somente a Ciência e a Razão, os outros saberes são relevantes para a construção do conhecimento. O diálogo freiriano para além de uma questão de método, implica também em uma outra epistemologia, trata-se de um modo progressista de conceber o conhecimento, em que não há únicos competentes. É uma nova forma de entender, ou seja, de compreender a realidade que considera os saberes dos educandos. O inventário participativo

trabalha nesse sentido de recolocar os sujeitos que produzem os sentidos do patrimônio cultural como protagonistas. Ele confere protagonismo à comunidade para identificar, descrever e definir seus patrimônios (IPHAN, 2016, p. 5).

Como já havíamos indicado em Demarchi (2016b), e também para Tolentino (2018), o direcionamento adotado pela CEDUC ao defender a construção coletiva e democrática do conhecimento e a participação efetiva dos diferentes atores no processo de apropriação do patrimônio cultural (considerando tanto os agentes institucionais como os detentores das respectivas referências culturais) é trabalhar sob o ponto de vista da ecologia dos saberes de Santos (2007).

Freire propõe que se problematize a cotidianidade em que os educandos estão imersos e a sua própria visão sobre ela para que, assim, tomando distanciamento epistemológico possam, educadores e educandos, emergir dela, desvelar a realidade e superar aquele senso comum, encarando-o criticamente (FREIRE, 2011b; 2014). Desse modo, com essa aproximação partilhada, evita-se a invasão cultural, ou outras saídas autoritárias, e o conteúdo não será uma imposição ou doação dos educadores aos educandos, mas a devolução organizada e sistematizada dos elementos que os educandos entregaram de maneira desorganizada (FREIRE, 2014; 2011a). Daí a responsabilidade das escolas e dos educadores patrimoniais, atentando-se para não reificar as referências culturais.

Em contraposição, a extensão e a invasão culturais se configuram em ações educativas conservadoras porque subestimam o poder de construção de conhecimento dos educandos, consideram-nos – e só eles – como ignorantes. Essa relação se traduz em hierarquia e em desumanização, pois os educadores se colocam como superiores e detentores do saber, negando o papel de sujeitos no processo educativo que os educandos devem assumir (FREIRE, 2013a).

O importante de uma educação dialógica, baseada na comunicação, é que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2014, p. 166). Ela deve considerar que os educadores e técnicos dos órgãos de preservação não são detentores do conhecimento único e final sobre o patrimônio cultural. Para além do discurso autorizado, como teorizado por Smith & Waterton (2009), que determinou quais seriam os valores legítimos do patrimônio, e que no Brasil ganhou o verniz do modernismo e do autoritarismo, deve-se considerar as atribuições de sentidos e significados

dadas pelos grupos sociais. Como quis Meneses (2012; 2017), o patrimônio precisar ser considerado como um fato social, repovoando-o.

A EP deve promover o diálogo de saberes, sem imposições. O conhecimento sobre o patrimônio deve ser construído coletivamente, cada um contribuindo da sua forma com suas experiências e sabedorias. Todos como sujeitos no processo de aproximação crítica e construção do conhecimento acerca da referência cultural em questão. Neste sentido, os valores técnicos, racionais e eruditos que são atribuídos aos patrimônios devem dialogar com os valores afetivos, simbólicos e existenciais. Dimensões que escaparam aos direcionamentos até então hegemônicos na política patrimonial.

3.2. O patrimônio como mediador: objeto cognoscível

Subjacente à concepção dialógica da educação está a consideração de que os objetos não são o fim da educação, eles devem ser os mediadores da intercomunicação dos sujeitos que construirão o conhecimento.

À dimensão apontada por Meneses (2012), de que o patrimônio é antes de mais nada um fato social em que os valores culturais não criados pelo poder público, mas pela sociedade, deve ser somada a compreensão do conhecimento também como construído socialmente. Os valores definidos por Meneses (2012, p. 35-38) como constituintes do patrimônio (cognitivos, formais, afetivos, pragmáticos e éticos) são atribuídos a partir das relações sociais.

Desse modo, a ação educativa deve lançar mão das disciplinas e conceitos para mediatizar o desvelamento dos conflitos e desigualdades sociais e a compreensão da realidade, e não servir como divulgação e extensão. Esse princípio se contrapõe à “educação *para* o patrimônio” proposta por alguns educadores no Brasil, e às divulgações e promoções do patrimônio executadas por empresas contratadas para prestarem esse tipo de serviço que dizem estar fazendo EP.

A partir da concepção freiriana, o patrimônio é colocado no lugar de objeto mediador entre os sujeitos. A educação, nesse caso, serve como mediação para a conscientização deles, para a compreensão crítica da realidade em que eles – os sujeitos e os patrimônios – estão inseridos. Educar *para* o patrimônio denota que a finalidade da ação educativa é, inevitável e indiscutivelmente, a preservação do patrimônio. No entanto, uma EP freiriana visa a problematização da realidade e a análise crítica do contexto do patrimônio. Isso leva à sua

ressignificação e à decisão sobre sua preservação, ou não. Nessa *coconstrução* do conhecimento sobre o patrimônio, o que se quer transformar é a realidade com os outros e não estes (FREIRE, 2014, p. 117).

Quanto à divulgação/promoção do patrimônio, embora tomada como ação educativa, ela é oposta a este princípio porque não considera os educandos como sujeitos do processo educativo, desumaniza-os ao considerá-los objetos que receberão passivamente o conteúdo e as informações sobre o patrimônio cultural, a partir da mistificação dos valores e do conhecimento atribuídos a ele. Alinha-se à “magia da Informação”, como conceituado por Chauí (2014b, p. 35-36).

A comunicação de massa vive sob a magia da Informação. Esta, por sua vez, é comandada pela crença na objetividade científica. O informante veicula e divulga todos os conhecimentos como saberes que cada um de nós deve possuir se quiser participar validamente da vida social. Seu discurso – sempre discurso do especialista competente – nos diz o que as coisas são “objetivamente” e quais ações exigem de nós, se quisermos ser “racionais” e contemporâneos de nosso tempo. [...]

No entanto, a Informação, ainda que no nível dos princípios deva e possa responder às exigências público-democrática, está estruturada de modo a produzir o efeito inverso, isto é, a *intimidação social*. Aqueles que imaginam desconhecer o que o saber estabelecido está divulgando ou que imaginam haver descompasso entre suas ideias e as dos conhecimentos “objetivos” sentem-se não só destituídos de saber, mas também despojados de uma humanidade válida. [...]

Sob a aparência da democratização cultural, a Informação produz os incompetentes sociais e reforça a divisão elite/massa.

A magia da Informação, tal como é aderida por algumas perspectivas de EP, não problematiza a condição existencial, o contexto do patrimônio. Não permite escovar a história a contrapelo e perceber o que há de bárbaro nos símbolos da civilização. A única coisa que lhe importa é a preservação do patrimônio, sem desvelar a quem ou ao que isso interessa.

O Projeto Interação se contrapõe à perspectiva da Informação, definindo uma atuação alinhada à valorização da relação educativa aberta ao novo e problematizadora:

Processo de aprendizagem e contexto culturais, a inclusão de conteúdos próprios não se separa do questionamento do padrão de relações da escola, tal como ela se encontra, já que não faz sentido que esse conteúdo continue imposto de forma autoritária. [...]

Acreditamos, por outro lado, que é importante a ênfase no processo criativo, seja ele desencadeado por qualquer tipo de linguagem expressiva: a criatividade e a expressão devem perpassar todo o processo educacional. (EMBRAFILME; *et al*, 1983, p. 2-3)

Educadores e educandos, dialogicamente, ao assumirem que a ação educativa se constitui em os sujeitos cognoscentes se acercarem do objeto cognoscível (FREIRE, 2014, p. 139), concebem o conhecimento como algo a ser construído *coparticipativamente* (FREIRE, 2013a, p. 87), ou seja, todos os envolvidos têm uma parte da agência da construção do conhecimento. Na prática educativa coerente com o ideal progressista, o educador cria mecanismos para que o educando seja ativo, crie e assuma os riscos desta tarefa. Nas palavras de Freire (2011b, p. 21): “Na verdade, nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto”. No entanto, ele ressalta que conhecer não é o mesmo que adivinhar e que, portanto, é preciso que o educador forneça informações previamente, mas sempre as problematizando. A ação educativa deve criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento (FREIRE, 2011c, p. 24).

O desafio do educador é problematizar com os educandos o conteúdo que os mediatiza. Deve considerar os educandos sujeitos cognoscentes. O objeto não como o fim do conhecimento, mas sim como mediação para a comunicação recíproca entre os sujeitos, essa problematização é um comunicar em torno do significado do significante (FREIRE, 2013a, 86-88). No caso do patrimônio cultural, a ação deve ir no sentido de desvelarem juntos, educadores e educandos, a narrativa que o patrimônio conta ou silencia, suas atribuições de sentidos, as ideologias que veicula, o que ele representa para os agentes envolvidos, ou seja, compreender contra ou a favor de quem ou do que ele está.

A ação educativa ao apropriar-se do patrimônio como objeto mediador não deve, por meio da erudição do técnico ou do educador, perfilar os saberes dos educandos, considerando-os inferiores. A aproximação epistemológica do objeto, levando em consideração o conhecimento científico, não pode mitificar a ciência e transformá-la em um racionalismo agressivo que acha que “‘sabe’ e ‘pode’ tudo” (FREIRE, 2016a, p. 33), que é suficiente para explicar a realidade. A ciência, assim, torna-se cientificista e mistificada. A formação científica é importante na medida em que auxilia analisar melhor a realidade, mas deve manter a responsabilidade social (FREIRE, 2011b). Dessa forma, a tarefa do educador “não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2014, p. 120). A educação autêntica se faz *com* todos os envolvidos, mediatizados pelo mundo, conforme diz o autor.

3.3. Patrimônio nacional popular

O reconhecimento de um patrimônio cultural por algum órgão de preservação materializa a narrativa sobre a identidade que se quer construir. Como demonstrado no capítulo 1, o IPHAN contribuiu para forjar a identidade nacional. Embora a concepção do patrimônio brasileiro seja historicamente datada, isto é, tenha mudado ao longo do tempo; a noção definida após a CF de 1988 é mais democrática ao determinar que o patrimônio nacional é aquele que faz referência “à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. O patrimônio, nesse sentido, deveria refletir a pluralidade da identidade brasileira. Mas, como apontado por Marins (2016), essa democratização ainda não se efetivou. A herança da visão modernista dos tombamentos do patrimônio é reiterada e se privilegia as camadas mais altas da sociedade.

Mesmo sem ter sido um estudioso da história do patrimônio cultural brasileiro, Paulo Freire contribui sobremaneira para a reflexão crítica do que significa o patrimônio nacional, e do que ele deve vir a ser efetivamente.

Freire a partir da identificação da existência da ideologia, endossa que não há neutralidade na educação, tampouco em qualquer outro âmbito da vida. A negação da existência da ideologia é ideológica (FREIRE, 2009, p. 36). A partir de uma leitura marxista, Freire argumenta que o que é tido como nacional, embora tente ser veiculado como universal, de interesse geral e a-histórico, está, na verdade, a favor da classe dominante. “Porque, na verdade, para as classes dominantes, a cultura nacional é o que faz parte de seu universo de classe [...]. A não cultura nacional é o ‘desgosto’ das classes populares” (FREIRE, 2017, p. 139). Assim, ao perfilar o que é nacional segundo seus próprios critérios, a classe dominante alija as classes populares da narrativa. Isso resulta no desprezo pela identidade cultural popular. Esse nacional classista é antagônico à proposta freiriana porque reprime a característica ontológica dos seres humanos de ser-mais; e é antidemocrático porque preconceituoso, intolerante e nega o diferente (FREIRE, 2016b, p. 90). Mas o poder ideológico das classes dominantes não impera sozinho, embora haja a introjeção dos seus valores por parte das classes populares, há ainda resistências, que recusam ou reformulam a ideologia dominante (FREIRE, 2016b, p. 43). Tendo por exemplo as apropriações insurretas de alguns bens patrimoniais representantes da classe dominante, tal como a intervenção de povos indígenas com tinta vermelha no Monumento às Bandeiras, em São Paulo. A ideologia que subjaz à concepção classista do nacional, a partir do discurso autorizado do patrimônio, que no Brasil ganhou o verniz modernista, serve também para hierarquizar os conhecimentos, privilegiando novamente a classe dominante e reforçando o

autoritarismo brasileiro. A formação intelectual é colocada como superior aos saberes populares (FREIRE, 2011b, p. 186) e o senso comum é tido como um não saber, uma ignorância. Justifica-se, assim, os depósitos e uma pedagogia conversadora e autoritária. Aqui o lema “conhecer para preservar” é despolitizador, dissimula a ideologia que há por trás do patrimônio. Conhecer para preservar qual patrimônio? A favor de quem?

Com esta denúncia que Freire faz a respeito de o caráter nacional estar atrelado à luta de classes, sobre o qual o educador patrimonial deve estar consciente, ele anuncia uma reformulação e ressignificação do nacional.

Paulo Freire e Antonio Faundez (2017, p. 141-142), muito próximos do texto da CF de 1988, propõem uma “cultura nacional popular” em que nem as expressões dos dominantes nem as expressões dos populares se sobreponham nem imponham seus valores umas às outras, mas seja uma posição de diálogo, de participação total. Essa sociedade radicalmente democrática encara, portanto, a memória como um direito, não mais como um privilégio. Trata-se do mesmo direito que, segundo Freire, todos devem ter em pronunciar a palavra (FREIRE, 2015). A EP democrática, deve contribuir para que todos os cidadãos e grupos sociais tomem a sua História nas mãos para fazerem-na. “Fazer História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado” (FREIRE, 2011a, p. 53).

Sob esta concepção de ação educativa problematizadora, dialógica e democrática, que considera a participação da comunidade local porque a concebe de uma maneira positiva, confiando nela, e que questiona a realidade histórica, desnaturalizando hierarquias; a participação como característica da EP, segundo Bosi (1987), deve ser apreendida como um processo longo e amplo, que reverbere no planejamento e na reformulação das práticas de preservação patrimonial. A participação social deve ir desde a definição de recursos até a concretização das ideias.

Portanto, não se trata de concessão por parte das classes dominantes de patrimônios que aludem às classes populares. Mas é a possibilidade que todos têm de se colocarem, proporem, gerirem as referências culturais que lhes representam. Encarada como direito, a pronúncia da palavra por meio do patrimônio cultural é a contribuição para se viver plenamente a democracia, em que todos têm o direito de falar, de ter voz, de ter memória.

3.4. Educação transformadora

Na esteira da consideração da existência da ideologia, Paulo Freire reconhece que inevitavelmente toda educação é política. Conforme a citação emprestada à epígrafe dessa pesquisa, “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (2011c, p. 108). Esse é outro princípio que o educador patrimonial deve ter em mente ao atuar e ao refletir sobre sua atuação. A dimensão política é inerente à ação educativa, a despeito da vontade e da consciência do educador. Imbricado a essa *politicidade*, para usar o termo do autor, há o caráter diretivo da educação.

A educação vai além dela mesma, está a favor de algo ou de alguém e está contra algo ou alguém. Sua diretividade se relaciona aos projetos e utopias dos professores e professoras (FREIRE, 2009). Os educadores devem ter claro que sociedade e que educandos estão formando com sua atuação para não servir ingenuamente a propósitos alheios. Não se trata de assumir uma postura autoritária e impor aos educandos os seus projetos e utopias – o educador não tem o direito de impor seus sonhos aos estudantes (FREIRE, 2009) –, mas de expor suas opções e dizer que há outras possíveis. Dessa forma, a posição adotada pela EP embasada nas ideias de Freire é a da transformação social, embora possam existir outras.

A denúncia e o anúncio – conceitos propostos por Freire – na EP, devem estar sempre associados. Nas denúncias da realidade opressora, das ideologias, das relações que subjagam as classes populares, dos patrimônios culturais que só contam a história dos vencedores e dos colonizadores, alijando os vencidos e colonizados da História; deve-se também anunciar uma sociedade democrática, a convivência com a diferença, a tolerância, o diálogo, as referências culturais que representem todos cidadãos e grupos sociais. A educação estará, assim, comprometida com a transformação da realidade. Mas essa transformação passa pela compreensão crítica do mundo.

O Projeto Interação, ainda que crítico a determinados trabalhos que reproduziam o método Paulo Freire de maneira acriticamente, alinhou-se à perspectiva freiriana ao incentivar a leitura do mundo como objetivo da proposta educativa.

Não basta diminuir o índice de repetência e de evasão – a preocupação maior deve ser a de desenvolver um trabalho dinâmico, criativo, a partir dos vários aspectos do desenvolvimento da criança, considerando seus interesses e necessidades, permitindo que ela seja sujeito de seu processo de aprendizagem.

Chamamos atenção ainda para os “métodos” que conduzam a uma alfabetização apenas mecânica, assim como para equívocos relacionados com a aplicação de métodos consagrados – ex. “Paulo Freire” para alfabetização de crianças, sem considerar que o mesmo se destina a adultos. A relação do

adulto com a realidade se dá de uma forma completamente diversa da relação que a criança estabelece com o mundo. A partir de suas experiências e descobertas, ela já faz uma leitura e interpretação do mundo de forma simbólica. O ato de ler e escrever a palavra deve acontecer como parte deste processo, ou seja, uma evolução do símbolo para o signo. (FUNARTE, 1983, p. 10)

Paulo Freire, embora levando em consideração a simples curiosidade dos educandos, define que ela deve ser superada por meio da “metodização da curiosidade”, que cederá espaço à criticidade, superando a mera opinião ou conjectura (FREIRE, 2016a, p. 47). A EP, ratifica-se, não é *para* o patrimônio: todos os saberes são mobilizados para intermediar a leitura da realidade e almejar a transformação social.

Não se trata de treinamento tecnicista e cientificista em que os valores formais e os conhecimentos propedêuticos acerca do patrimônio cultural são os únicos legítimos e importantes (FREIRE, 2016a), tal como reforçado pela abordagem apresentada no Guia (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). A formação técnico-científica, da aquisição de conceitos de forma mecânica e neutra deve ser superada para aliar à análise crítica sobre o funcionamento da sociedade (FREIRE, 2016a)

A EP transformadora é uma educação da esperança. Ao problematizar a realidade e o futuro, concebe a História como uma possibilidade a ser feita pelos sujeitos, e não como determinada, inexorável. Todo patrimônio, nesse sentido, é contemporâneo: diz sobre a apropriação do passado pelo presente e pode contribuir para a construção de um outro futuro. Está, assim, alinhado à teoria da História de Jacques Le Goff (2013, p. 437), segundo o qual a memória coletiva deve ser trabalhada para a libertação e não para a servidão dos homens.

Coerentemente, reconhece-se o ser humano como seres da decisão e da opção porque “seres no mundo, com o mundo e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele” (FREIRE, 2013b, p. 37).

3.5. Conhecimento é criação

Na perspectiva freiriana, o conhecimento nunca está pronto, ele sempre deve ser reformulado. Como a realidade muda, o conhecimento sobre ela também deve mudar. Compartilham da mesma dinâmica, o conhecimento e a realidade.

Por outro lado, há pedagogias que concebem o conhecimento como algo pronto, acabado. Os conceitos que, na verdade, deveriam intermediar a compreensão da realidade, são tomados como se estivessem pairando sobre ela, independentes dela. Assim, considera-se a ciência é concebida como concluída e absoluta (FREIRE, 2017, p. 92). Isso leva à ilusão de que a ciência tem força autônoma para transformar a realidade. Essas pedagogias estão vinculadas à ideologia das classes dominantes que, mistificando a realidade, mistificam também o conhecimento. O pensar é só para alguns, os competentes, aos outros resta absorver o pensado por aqueles. O conteúdo é alienado do contexto. Não problematizam o social. A preocupação dessas pedagogias neoliberais é em treinar as pessoas para o mercado de trabalho e não em formar cidadãos críticos, aptos a intervir no mundo. Nessa perspectiva, a EP almeja o maior número de pessoas informadas sobre aspectos formais do patrimônio à preservação deles. Afinal, dá-se a conhecer para preservar. Essa visão de educação concebe que haja soluções “empacotadas” ou “pré-fabricadas” (FREIRE, 2011b, p. 18) sobre as quais, independentemente do contexto social em que vão ensinar, esses educadores já têm o seu discurso e seus ensinamentos prontos.

Essa perspectiva reforça o fim da experiência, conceituado por Benjamin (2012), em que parece termos sido privados da faculdade de trocarmos vivências. Alinhado à magia da Informação, como exposto por Chauí, Benjamin (2012) afirma o declínio da arte da narrativa devido à difusão da informação. “A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão tal é que todos os fatos nos chegam impregnados de explicação.” Para Gagnebin, essa pobreza de experiências tem a ver com a necessidade da modernidade em suplantar o *limiar* – o lugar e o tempo intermediários, de transição, zona da ruptura.

As transições devem ser encurtadas ao máximo para não se “perder tempo”. O melhor seria poder anulá-las e passar assim o mais rapidamente possível de uma cidade a outra, de um país a outro, de um pensamento a outro, de uma atividade a outra, como passamos de um programa de televisão a outro com um mero toque na tecla do “controle remoto”, sem nos demorarmos inutilmente no limiar e na transição. (GAGNEBIN, 2014, p.38)

Nessa lógica, a EP pode servir à estetização do patrimônio e à reificação da cultura. Daniel Bensaïd, também na perspectiva benjaminiana, demonstra como o discurso da pós-modernidade vive a presentificação, em que se “concilia o gosto pelo acontecimento sem história, simples *happening* sem passado nem futuro, com o gosto pela fluidez sem crise, pela continuidade sem ruptura, pelo movimento sem objetivo. [...] Viver o momento, sem no entanto

desfrutá-lo sem entraves!” (BENSADAÏD, 2008, p. 29). Vive-se, com isso, a estetização da política. Aquilo que Sérgio Miceli (1987) havia identificado na política patrimonial em que se valoriza as marcas estéticas, em detrimento das marcas sociais.

No escopo desse fim da experiência e da superação de qualquer entrave ao movimento está tanto o Guia quanto o campo da chamada interpretação do patrimônio. O primeiro com a tentativa de alfabetização cultural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) e o segundo como “programa comunicativo planejado que forja conexões emocionais e intelectuais entre os interesses do público e os significados inerentes ao recurso” (COSTA, 2014, p. 98).

Essa *presentificação* representada pelo fim da experiência,

trata-se de uma concepção rasa, pois parte de uma imagem acrítica do presente e procura no passado algo semelhante, mesmo que levemente, com as preocupações desse presente insosso. [...] Em vez de ressaltar as *diferenças* entre passado e presente, que permitiram colocar em questão o narcisismo epistemológico do presente, esses valores ditos “sempre atuais” são designados como valores eternos que fortalecem as certezas da cultura dominante.” (GAGNEBIN, 2014, p. 202)

As Informações sobre o bem patrimonial, desse modo, são sistematizadas nos seus escritórios, cabem aos técnicos apenas transmitir esses saberes aos espectadores.

No entanto, esses educadores incorrem no que Freire chama de extensão cultural, uma prática em que tomam os educandos “quase como ‘coisa’, o negam como um ser da transformação do mundo”, além de lhes negarem a ação e a reflexão e, com isso, a constituição do verdadeiro conhecimento (FREIRE, 2013a, p. 20). Dessa forma, só quem “estende” é o sujeito ativo e só ele detém a palavra, segundo esse autor.

Paulo Freire propõe, em contraposição a essa pedagogia alienante e despolitizadora, uma educação que seja desveladora e criticizante (FREIRE, 2011b) em que os educandos são motivados a pensar. Ser conscientes é a condição radical de ser dos seres humanos, não só sabem, mas sabem que sabem. Assim, o ensino/aprendizagem é entendido como um ato criador. No caso da EP, a compreensão crítica da realidade desvela a condição existencial dos patrimônios, desmistificando as interpretações.

Assim, as cartilhas traduzem as noções de conhecimento que seus autores possuem. De um lado, há os materiais didáticos que burocratizam o conhecer. Eles já fazem o esforço de pensamento dos educandos, e reforçam a situação passiva deles (FREIRE, 2011b). Tem-se,

aqui, cartilhas que concebem o conhecimento como algo acabado que deverá ser transferido, depositado, aos educandos.

No entanto, essa concepção bem como as cartilhas que a representam devem ser superadas. Na concepção do conhecimento como ato criador, as cartilhas coerentes com isso, possibilitam que os educandos ajam. Esses materiais servem de apoio às práticas educativas que consideram o conhecimento como algo a ser construído.

Embora Freire adote uma posição crítica em relação às cartilhas se colocando contra aquelas que desconsideram o universo dos educandos, nas quais “tudo já está feito pelo autor” e “[...]ao educando só cabia memorizar mecanicamente todo esse exercício que o autor ou a autora da cartilha realizava para ele [...]” (FREIRE, 1986, p. 49), ele é “[...] inteiramente a favor da existência de material de apoio, útil ao crescimento do educando [...]” (*op.cit*, p. 50) em que há espaços para o aluno intervir e exercer seu papel ativo na construção do seu conhecimento. Portanto, as cartilhas de EP devem estar alinhadas com os princípios apresentados aqui, ou seja, incentivem e possibilitem o diálogo, considerando tanto os educandos quanto os educadores como sujeitos do processo de construção e criação do conhecimento; propiciem uma educação que desvele e repolitize a realidade, desmistificando a ideologia que escamoteia a ideologia.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

A EP atualmente se configura tanto como um campo de atuação quanto de reflexão. Estes âmbitos devem estar vinculados. Não há uma sem a outra. Enquanto prática, a EP necessita de consistentes análises para que ela se fortaleça com coerência e consistência. Para elaborar teorizações, ela precisa estar fundamentada em experiências práticas.

É comum se verificar ações de EP em que o discurso proferido contradiz a prática executada. Essa contradição é fruto de ausências críticas que possibilitem revisões do que tem sido praticado. Para complexificar o panorama, a EP é um campo interdisciplinar que exige esforços consideráveis para considerar de um lado estudos do campo patrimonial e, do outro, da educação. As reflexões desenvolvidas nas áreas do patrimônio e da pedagogia não se aplicam diretamente à EP. De tal modo que são identificadas “ideias fora do lugar” produzidas em um âmbito e aplicadas no outro. Esta pesquisa pretendeu superar essas dificuldades ao abordar distintivamente cada uma das áreas, articulando-as conforme se relacionam. Nesse sentido, pretendeu-se lançar luz nas transformações presenciadas na EP que acompanharam as mudanças vividas no campo patrimonial nas últimas décadas.

Somado a esse esforço, esta pesquisa se encerra com uma proposta para a atuação em EP.

Coerentemente aos princípios apresentados no capítulo 4 em que é constituído um embasamento teórico a partir da obra de Paulo Freire, somadas as reflexões construídas na análise do Projeto Interação, instiga-se o trabalho em EP a partir do conceito de *patrimônio-gerador*. Com ele busca-se fortalecer o embasamento das ações educativas com os patrimônios culturais, orientadas pelo diálogo e comprometidas com a transformação social.

Como o conceito de *tema-gerador* apresentado por Freire, é central na alfabetização libertadora, o patrimônio-gerador igualmente sustentará a EP que possibilitará a leitura crítica do mundo.

Da mesma forma como com os temas-geradores, a escolha das referências culturais deve ser dialógica, uma decisão do povo e do educador. A investigação temática, não é um ato mecânico nem burocrático. “Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas [lê-se, patrimônios] significativos, a interpretação dos problemas” (FREIRE, 2014, p. 139). O patrimônio é gerador porque dele se desdobra a análise crítica de outros patrimônios. Daí a possibilidade de se emergir da realidade em que educadores e educandos estão inseridos, e analisá-la criticamente, compreender as diferenças, e exercitar a verdadeira tolerância. Propõe-

se que com a pesquisa do universo temático do patrimônio-gerador, os grupos sociais se apropriem como sujeitos do processo educativo. A partir da aproximação do contexto em que estão inseridos, emergem criticamente em busca da conscientização e da transformação social.

A EP, conforme Florêncio (2012, p. 29), inspirada em Vygotsky, é uma ação mediadora “que contribui para a afirmação dos sujeitos em seus mundos, em suas culturas e em seus patrimônios culturais”. Para além disso, Florêncio também propõem que a partir das referências locais é possível refletir sobre outros mundos e alteridades. É exatamente o que Morin vislumbra para a educação do futuro: que para se compreender o outro é preciso que nos compreendamos, já que “a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro” (MORIN, 2011, p. 84).

Dessa forma, a partir da pesquisa propiciada pelo patrimônio-gerador são criadas relações dialógicas em que é possível compreender as relações sociais que são materializadas nos patrimônios. Com isso, desmistificam-se os patrimônios.

Considerando todo o histórico autoritário representado pela política patrimonial, conforme apresentado, em que pelo discurso autorizado do patrimônio e pela ideologia da competência, diversos grupos sociais são alijados da história escrita pelo patrimônio cultural, o patrimônio-gerador contribuirá para a transformação da realidade e a construção de uma sociedade mais democrática.

Dessa forma, a EP, até então marginalizada, possibilitará que os oprimidos pronunciem sua palavra, pronunciem suas referências culturais, pronunciem sua memória.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BARROS, José Marcio. Comunicação. **Seminário 33 anos do Projeto Interação**. Transcrição. Brasília, 27-29 ago 2014.

BONUMÁ, Maria Therezinha. Comunicação. **Seminário 33 anos do Projeto Interação**. Transcrição. Brasília, 27-29 ago 2014.

BRAGA, Humberto. Comunicação. **Seminário 33 anos do Projeto Interação**. Transcrição. Brasília, 27-29 ago 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As UEACs: Unidades Escolares de Ação Comunitária**. 36f. Brasília, 21 jun. 1983a.

_____. **Carta para Quintas**, equipe e companheiros. Campinas, 14 abr. 1983b. 17 f.

_____. **Carta para Quintas**. Campinas, 23 fev. 1985. 2f.

CÂMARA, Ana Suely de Arruma. Comunicação. **Seminário 33 anos do Projeto Interação**. Transcrição. Brasília, 27-29 ago 2014.

EMPRESA BRASILEIRA DE FILME; *et al.* **2º Encontro de Técnicos da Secretaria da Cultura do Ministério da Educação e Cultura** – versão preliminar. Brasília, maio/1983. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

FLORENCIO, Sonia. Comunicação. **Seminário 33 anos do Projeto Interação**. Transcrição. Brasília, 27-29 ago 2014.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTE. **3º Encontro de técnicos**. Projeto Interação [...]. Brasília, 1984. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA. **Sugestão de texto elaborado pela Pró-Memória para documentário do Projeto Interação**. Brasília, 1983a. Arquivo Central do Iphan em Brasília, DO 0003/03.

_____. **Trabalho comunitário, contexto cultural e currículo**. Brasília, 1983b. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

_____. **Área programática**: referência da dinâmica cultural. Brasília, 1984. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

_____. **Proposta de roteiro para análise de projetos**. S.l. [1984?]. Autoria discutível. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

GONÇALVES, Tadeu. Comunicação. **Seminário 33 anos do Projeto Interação**. Transcrição. Brasília, 27-29 ago 2014.

INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTE NO PAÍS. **Instruções para primeira visita** – repique. Rio de Janeiro, jan. 1982. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

_____. **Sistemática de Trabalho**. S.l. [1982?]. Autoria discutível. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

_____. **Roteiro para análise de propostas**. Brasília, 1983. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

_____. **A discussão conceitual: a visão institucional e a visão dos projetos**. [1984?]. Autoria discutível. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

_____. **Brincando, fazendo e aprendendo**. Ana Elizabeth Jeker; Lygia Segala [coord. assessoria técnica]. Red. e ed. Flávio Moreira da Costa. Rio de Janeiro: Memória Futuras; Brasília: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; SECRETARIA DA CULTURA. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: 1980-1985**. Brasília: MEC/DDD, 1980.

_____; _____. **Diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC**. Brasília, ago. 1981a. Arquivo Central do Iphan.

_____; _____. **Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país**. Brasília, set. 1981b. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

_____; _____. **Encontro de técnicos da Secretaria da Cultura do Ministério da Educação e Cultura para discussão do documento referente à sistemática de acompanhamento do projeto “Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País”**. Brasília, abr. 1982a. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

_____; _____. **Interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país: trajetória I**. Brasília, nov. 1982b. Arquivo Central do Iphan em Brasília, 005/01.

PIMENTA, Aloísio. **Discurso do senhor Ministro da cultura, quando do lançamento do livro “Nossa Gente”**. Brasília, 30 jul. 1985. Transcrição. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

QUINTAS, José S. **Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País**. Comunicação XXV Congresso Mundial da INSEA. [S.l.] Jun. 1984. Transcrição. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

_____. Comunicação. **Seminário 33 anos do Projeto Interação**. Transcrição. Brasília, 27-29 ago 2014.

_____; SERPA, Luiz Felipe P. **Projeto Educação e Cultura: documento preliminar**. Brasília, out. 1979. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

_____; _____. **Sobre os documentos: Programa Nacional de Ações Socioeducativas e culturais para o meio rural e Programa de Ações Sócio-Educativo-Culturais para as populações carentes do meio urbano**. Brasília, jan. 1980. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

_____; _____; HORTA, Newton de Góes. **Projeto Cultura e Educação**: detalhamento. Brasília, fev. 1980. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

ROLAND, Ana Maria Lopes; BRAGA, Marcos Pinto, VIANA, Milton Cabral. **Documento para discussão interna**. Brasília, fev. 1983. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

SECRETARIA DA CULTURA. **Sobre a integração das diferentes culturas regionais à educação básica**. Brasília, abr. 1981. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

SECRETARIA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL;
FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA. **Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil**: uma trajetória. Brasília, 1980.

SEGALA, Lygia. Comunicação. **Seminário 33 anos do Projeto Interação**. Transcrição. Brasília, 27-29 ago 2014.

SERPA, Luiz Felipe Perret. **Projeto: Comunidade-Escola**. Enfoque Cultural. Brasília, ago. 1977. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

TÉCNICOS DA SPHAN/FNPM. **Por uma reflexão sobre a Sphan**. Rio de Janeiro, 28 maio 1985. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

VILAÇA, Masco Vinicius. **Nota da FNPM sobre o FINSOCIAL**. Ofício nº 375/82-FNPM. Brasília, 03 dez. 1982. Ao Secretário Geral do Ministério da Educação e Cultura Dr. Sérgio Mário Pasquali. Arquivo Central do Iphan em Brasília.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas: Verus, 2010.

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARANTES, Antonio A. Trajetória e desafios do Inventário Nacional de Referências Culturais (CNRC). **Revista CPC**, São Paulo, n. 20, p. 221-260, 2015. Entrevista concedida a Sara Santos Morais e Rodrigo Martins Ramassote.

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy. “L’évaluation comme interpretation”. Trad. Manuela Terrasêca. In: **Pour**, nº 107, jun., jul., ago., p. 120 – 127, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 241-252.

BENSAÏD, Daniel. **Os irredutíveis**: teoremas da resistência para o tempo presente. Trad. Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2008.

BIONDO, Fernanda Gabriela. **Desafios da educação no campo do patrimônio cultural**: Casas do Patrimônio e redes de ações educativas. Rio de Janeiro, 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 46ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rev. Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. **Decreto-lei nº 25**, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

_____. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

_____. **Portaria nº 137**, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acessado em: 25 jul. 2016.

BRITO, Diogo de Souza. A invenção da patrimonialização das culturas populares no Brasil: a SPHAN/Pró-Memória (década de 1980). **VII Simpósio Nacional de História Cultural**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014, p. 1-12.

CASCO, Ana Carmen. Sociedade e Educação Patrimonial. **1º Encontro Nacional de EP**. 2005. Disponível em: http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/SOCIEDADE%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PATRIMONIAL%20CASCO_A.pdf. Acesso em: 06 jan. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis : Vozes, 1994a.

_____. Andando na cidade. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 23, 1994b, p. 21-31. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat23_m.pdf. Acesso em 21 jun 2018.

_____. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **A Cultura no Plural**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **A Escrita da história**. Trad. de Maria de L. Menezes; rev. técnica [de] Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

_____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar e cozinhar**. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHAGAS, Mário. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. In: **Revista Brasileira de Museus e Museologia – MUSAS**, vol .1, n. 1. Rio de Janeiro: Iphan, 2004, p. 136-146.

_____. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. **Dossiê Educação Patrimonial**, n. 3, Iphan, jan./fev. 2006.

_____; ABREU, Regina (org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2009.

CHAUI, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Org. André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. (Escritos de Marilena Chaui, 2).

_____. **A ideologia da competência**. Org. André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014a. (Escrito de Marilena Chaui, 3).

_____. **Conformismo e resistência**. Org. Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014b. (Escritos de Marilena Chaui, 4).

_____. **Contra a servidão voluntária**. Org. Homero Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014c. (Escritos de Marilena Chaui, 1).

_____. **Sobre a violência.** Org. Ericka Marie Itokazu e Luciana Chaui-Berlink. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a. (Escritos de Marilena Chaui, 5).

_____. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática.** Org. Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b. (Escritos de Marilena Chaui, 6)

CHUVA, Marcia R. R. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. **Topoi**, v. 4, n. 7, p. 313-333, jul.-dez. 2003.

_____. **Os Arquitetos da Memória:** sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

COSTA, Emília Viotti. **A dialética invertida e outros ensaios.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COSTA, Flávia Roberta. **Turismo e patrimônio cultural:** interpretação e qualificação. 2ª ed.

DEMARCHI, João L. Patrimônio e educação: contribuições da “Rede Paulista de Educação Patrimonial” para o tema. **Revista CPC**, São Paulo, nº 20, p. 207-215, dez., 2015.

_____. “Perspectivas para atuação em educação patrimonial”. **Revista CPC**, São Paulo, nº 22, p. 267 – 291, jul.-dez., 2016b.

_____. O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial. **Revista CPC**, São Paulo, v. 25, p. 140-162, jan.-set., 2018.

_____; SCIFONI, Simone. Patrimônio cultural e educação patrimonial: a operação historiográfica e a tática marginal. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 5, 2 dez. 2019, p. 1-17.

FALCÃO, Joaquim. A Redução do Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 de maio de 2000. Cotidiano.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo.** Trad. Fátima Murad. 1ª ed. São Paulo: Editora da USP, 2017.

FERREIRA, Luiza C. A. **E a cultura? O Centro Nacional de Referência Cultural e a identidade do Brasil (1975-1979).** Niterói, 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense.

FLORENCIO, Sonia R. R. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Atila B (org.). **Educação Patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, p. 22-29, 2012. (Caderno Temático 2).

_____. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. PINHEIRO, Adson (org.). **Caderno do Patrimônio Cultural**, Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultural, 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo:** trajetória da política federal de preservação no Brasil. 3 ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Atila B. (org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, p. 14-21, 2012a. (Caderno Temático 2).

_____. Referências Culturais: bases para novas políticas de patrimônio. In: **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, 2012b. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/referencia_2.pdf>. Acesso em: 22 jul 2016.

FREIRE, Paulo. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. “Não sou contra as cartilhas de alfabetização”. In: **Nova Escola**, nº 1 (3), abril/1986.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

_____; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter F. **Pedagogia da solidariedade: América Latina e educação popular**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2009.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____; FREIRE, Ana Maria de Araújo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____; FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.) **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

_____. **Professora sim; tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História nacional. **Estudos Históricos**, n. 1, p. 5-27, 1988.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 2006.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lucia Mathilde Endlich Orth. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Departamento de Identificação e Documentação. **Manual de Aplicação** – Inventário Nacional de Referências Culturais. Brasília, 2000.

_____. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Texto de Sônia Florêncio, Pedro Clerot, Juliana Bezerra e Rodrigo Ramassote. 2 ed. rev. ampl. Brasília, DF: IPHAN/DAF/CODEGIP/CEDUC, 2014.

_____. **Educação Patrimonial**: inventários participativos: manual de aplicação. Texto Sônia Regina Rampim Florêncio *et al.*, Brasília, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão... [*et al.*]. 7ª ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MAGALHÃES, Aloísio. **E Triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Roberto Marinho, 1997.

_____. **Bens Culturais do Brasil**: um desenho projetivo para a nação. João de Souza Leite (org.) Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2017.

MAGALHÃES, Nancy Alessio. **Marcas da terra, marcas na terra: um estudo da terra como patrimônio cultural e histórico**: Guarantã do Norte (MT) 1984 – 1990. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MARINS, Paulo César Garcez. Trajetória de preservação do patrimônio cultural paulista. In: SETUBAL, M. A. (org.). **Terra paulista**: trajetórias contemporâneas. São Paulo: Cenpec; Imesp, pp. 135-165, 2008.

_____. Novos patrimônios, um novo Brasil? Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: vol. 29, n. 57, pp. 9-28, jan-abril 2016.

MENESES, Ulpiano T. B. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. In: **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, vl. 34, p. 9-24, 1992

_____. Memória e cultura material: documentos pessoais e espaço público. **Estudos Históricos**, São Paulo, n. 21, p. 89-103, 1998.

_____. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, I, 2009, Ouro Preto/MG. **Anais...** Brasília-DF: Iphan, vol. 1, 2012. p. 25-39.

_____. Repovoar o patrimônio ambiental urbano. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Patrimônio: desafios e perspectivas**, nº 36, p. 39-52, 2017.

MICELI, Sérgio. SPHAN: refrigério da cultura oficial. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, nº 22, p. 44-47, 1987.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro: 1964-1985**. São Paulo: Atual, 1998. (Discutindo a História do Brasil).

_____. **Coração civil: a vida cultural brasileira sob o regime militar (1964-1985)**. São Paulo: Intermeios; Programa de Pós-Graduação em História Social, 2017. (Coleção Entre(H)istória).

NIETZSCHE, Friedrich W. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Trad., notas e posfácio Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como se filosofa com o martelo**. Trad., apres. e notas de Renato Zwick. Porta Alegre: L&PM, 2017.

NITO, Mariana Kimie; SCIFONI, Simone. O Patrimônio contra a gentrificação: a experiência do Inventário Participativo de Referências Culturais do Minhocão. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, nº 5, set. 2017.

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

OLIVEIRA, Cléo Alves P. **Educação Patrimonial no Iphan**. Brasília, 2011. 131 p. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Diretoria de Formação Profissional, Escola Nacional de Administração Pública.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. 1ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2013.

PAIVA, Marcelo Cardoso de. **O Brasil segundo o IPHAN: a preservação do patrimônio cultural brasileiro durante a gestão de Gilberto Gil no MinC (2003-2008)**. São Paulo, 2019, 300 f. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**. Niterói, ano 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PEREIREA, Luiz Carlos Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil (1930-1983)**. 17ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUINTAS, José Silva. O projeto interação 33 anos depois: um depoimento. **SEMINÁRIO 33 ANOS DO PROJETO INTERAÇÃO**. Brasília, 2014. Disponível em: lieas.fe.ufrj.br/?wpfb_dl=18

REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. **Princípios da Educação Patrimonial**, São Paulo: 2014a. Disponível em: <http://repep.ffiich.usp.br/sites/repep.ffiich.usp.br/files/u63/Principios%20da%20Repep.pdf> . Acesso em: jul. 2018.

_____. **Carta da Repep**: Documento final do 1º Encontro de Trabalho da Rede Paulista de Educação Patrimonial, São Paulo: 2014b. Disponível em: <http://repep.ffiich.usp.br/sites/repep.ffiich.usp.br/files/CARTA%20REPEP.pdf>. Acesso em: abr 2018

_____. **Estatuto da Repep – dez. 2014 a dez. 2015**, São Paulo: 2014c. Disponível em: <http://repep.ffiich.usp.br/sites/repep.ffiich.usp.br/files/u63/Estatuto%20Repep.pdf>. Acesso em: abr 2018

_____. **Dossiê do Inventário Participativo Minhocão contra gentrificação**. 2019. Grupo de Trabalho Baixo Centro da Rede Paulista de Educação Patrimonial, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/minhocaocontragentrificacao> . Acesso em: fev. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, p. 10-18, jun. 2009. Disponível: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-humanos/revistadh2junho.pdf> . Acesso em: 18 abril 2020.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, 78, p. 3-46, out. 2007. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20a%20bissal_RCCS78.pdf . Acesso em: 06 jan. 2016.

SCIFONI, Simone. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Atila B. (org.). **Educação Patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, p. 30-37, 2012. (Caderno Temático 2)

_____. Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep). **Aprender com Cultura e Extensão** – 2013. São Paulo, 2013. 1 arquivo (31 KB).

_____. Para repensar a Educação Patrimonial. In: PINHEIRO, Adson R.. (Org.). **Cadernos de Educação Patrimonial**. 1 ed. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, v. 1, p. 187-198, 2015a.

_____. O Patrimônio como negócio. In: CARLOS, Ana Fani et al. (org.). **A Cidade como Negócio**. São Paulo: Editora Contexto, 2015b.

_____. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Revista Teias**, v. 18, p. 5-16, 2017.

_____. Conhecer para preservar: uma ideia fora do lugar. **Revista CPC**, v. 14, n. 27esp, p. 14-31, 30 ago. 2019.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. **Revista CPC**, nº 19, p. 80-108, jun. 2015.

SMITH, Laurajane. El “espejo patrimonial” ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples? In: **Antipod. Revista de Antropología y Arqueología**, nº 12, Bogotá, enero-junio 2011, p. 39-53.

_____; WATERNON, Emma. **Heritage, Communities and Archaeology**. London: Gerald Duckworth, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Espanha: Ariea, 1995.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. In: **Sillogés**, v. 1, jan./jul. 2018, p. 41-60.

ZITKOSKI, Jaime. **Paulo Freire & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Pensadores & Educação).

ENTREVISTAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Entrevista concedida a João Lorandi Demarchi. Campinas, 06 abr. 2018.

FLORÊNCIO, Sonia Rampim. Entrevista concedida a João Lorandi Demarchi. São Paulo, 19 jun. 2018

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Entrevista concedida a João Lorandi Demarchi. São Paulo, 05 abr. 2018

QUINTAS, José Silva. Entrevista concedida a João Lorandi Demarchi. Brasília, 17 jul. 2018.

ANEXO 1 – Termo de Compromisso

(modelo a ser adaptado às condições específicas)

Aos dias do mês de de hum mil novecentos e oitenta e dois, a, com sede doravante denominada PROPONENTE, neste ato representada por, brasileiro,, residente e domiciliado em(endereço), resolve assinar o presente Termo de Compromisso perante a SEC/MEC para a execução do Projeto, doravante denominado apenas PROJETO, mediante as condições seguintes:

Cláusula primeira

A PROPONENTE é responsável pela execução do PROJETO em (estado, município, localidade, bairro), de acordo com a linha programática Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País, demais Diretrizes e orientação Técnica da Secretaria da Cultura do Ministério da Educação e Cultura.

Cláusula segunda

Na execução do PROJETO a proponente se compromete a:

- a) fornecer apoio logístico providenciando local para reuniões, transporte para locomoção na área, reservas de hotel para a equipe do Sistema SEC/MEC por ocasião das visitas;
- b) permitir, aos técnicos do Sistema SEC/MEC, o acesso à todas as informações relativas ao projeto;
- c) franquear à SEC/MEC a reprodução da documentação relativas ao projeto quando for necessário.

Cláusula terceira

Para a realização de trabalhos que não estejam previstos no PROJETO, a PROPONENTE deverá obter autorização prévia e expressa da SEC/MEC em Brasília.

Cláusula quarta

A PROPONENTE movimentará os recursos necessários à execução do PROJETO, que lhe forem transferidos, através de conta especial em agência do Banco do Brasil S/A, na cidade de em nome de “Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País”/..... (título do projeto específico) movimentada exclusivamente para atender o PROJETO.

Cláusula quinta

A PROPONENTE se obriga a proceder à prestação de contas de recursos que lhe forem transferidos de acordo com a legislação vigente e na forma estabelecida pelo FNDP do Ministério da Educação e Cultura.

Cláusula sexta

Caracterizada a negligência ou imperícia do PROPONENTE na execução do projeto ou nas prestações de contas, será suspensa a transferências de recursos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis.

Cláusula sétima

No caso da situação prevista na CLÁUSULA SEXTA, ou ocorrendo o descumprimento pela PROPONENTE de quaisquer de suas obrigações esta se compromete a entregar os bens materiais produzidos e/ou adquiridos com recursos do PROJETO à SEC/MEC, mediante recibo.

Cláusula oitava

O descumprimento pela PROPONENTE de quaisquer de suas obrigações dará à SEC/MEC o direito de considerar rescindindo de pleno direito o presente Termo de Compromisso, mediante aviso extrajudicial, com prazo de 30 (trinta) dias.

Cláusula nona

Todas as atividades assumidas pela PROPONENTE em função deste termo terão caráter essencialmente gratuito, não podendo esta pleitear, no futuro, qualquer forma de reembolso, indenização, ou contra prestação pecuniárias, seja a que título for, da SEC-MEC.

E por estar assim ajustado, firma o presente compromisso 02 (duas) vias de igual teor e forma, para os mesmos efeitos, na presença das testemunhas abaixo

Testemunhas

(local e data)

ANEXO 2 – Projetos financiados pelo Projeto Interação (BRANDÃO; et al., 1996)

Projeto	Proponente	Estado	Região	1982	1983	1984	1985
Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Espírito Santo	Sudeste	Port. 12 de 21/07/82	x	x	x
Gera Girando	Grupo Ponto de Partida	Espírito Santo	Sudeste	x	Port. 06 de 09/05/83	x	x
Periferia: Cinema/Escola/Comunidade	Federação de Cine Clubes do Espírito Santo	Espírito Santo	Sudeste	x	Port. 07 de 01/06/83	x	x
Barranqueiro/Buritizeiro	Pref. Municipal de Buritizeiro	Minas Gerais	Sudeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Interação entre Educação Básica e o Contexto Cultural de Congonhas	Centro Artístico e Cultural de Congonhas	Minas Gerais	Sudeste	Port. 21 de 04/10/82	Port. 06 de 09/05/83	x	x
Cultura e Educação em Divinópolis	Fundação Municipal de Educação de Divinópolis	Minas Gerais	Sudeste	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Cultura de Ibitiré	Federação das Associações Comunitárias do Municípios de Ibitiré	Minas Gerais	Sudeste	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 04 de 30/04/84	Port. 03 de 26/08/85
Uberlândia: uma proposta de Interação Escola/Comunidade	Grupo Teatral Congo	Minas Gerais	Sudeste	Port. 21 de 04/10/82	Port. 05 de 28/04/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Interação entre Educação Básica e o Contexto Cultural Específico da Rede Municipal de Ouro Preto	Fundação Universidade de Ouro Preto	Minas Gerais	Sudeste	Port. 12 de 21/07/82	Port. 14 de 16/09/83	x	x
Interação entre Educação Básica e Contextos Culturais Específicos	Prefeitura de Juiz de Fora	Minas Gerais	Sudeste	Port. 13 de 03/08/82	Port. 11 de 11/08/83	Port. 04 de 30/04/84	x
Núcleo de Assessoria, registro e Intercâmbio - NARI	Fundação de Desenvolvimento de Pesquisa - UFMG	Minas Gerais	Sudeste	x	Port. 05 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Interação Educação Básica/Contexto Cultural Específico de Pindorama	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais	Minas Gerais	Sudeste	x	Port. 14 de 16/09/83	Port. 07 de 25/06/84	x
Revitalização Cultural de Nova Lima	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais	Minas Gerais	Sudeste	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 08 de 01/08/84	x
Contexto Cultural do Município de Diamantina	Prefeitura Municipal de Diamantina	Minas Gerais	Sudeste	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Diamantina - História do Garimpo	Prefeitura Municipal de Diamantina	Minas Gerais	Sudeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Interação entre Escolas e Comunidades Rurais	Prefeitura Municipal de Itamonte	Minas Gerais	Sudeste	x	Port. 06 de 09/05/83	x	x
Livro sobre Índios do Brasil para Público Infante-Juvenil	Fundação Nacional Pró-Memória	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x

Implantação e Escola Integrada à Comunidade	Secretaria Municipal de Cultura e Educação	Rio de Janeiro	Sudeste	x	x	Port. 04 de 30/04/84	Port. 67 de 27/09/85
Chegança: Uma proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Crescendo Juntos	Grupo Qualquer Scema	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Música e Educação Básica nos Estados de RN/PB/PE/AL	Funarte	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Música e Cultura Regional nos Estados de AM/PA/BA/GO e SC	Funarte	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Cultura e Favela e Educação Básica	Centro Comunitário da Rua II Rocinha	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 07 de 01/06/83	Port. 12 de 25/09/84	x
Memória Social da Favela e Educação Básica	União Pró-Melhoramento da Rocinha	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 12 de 21/07/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Educação e Saúde: Uma Proposta de Trabalho Comunitário	Associação Estadual de Saúde Pública do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 11 de 22/08/84	x
Ogu Quererê Mim	Funarte	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
A Escola dá Samba	Luzes da Ribalta	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Arraial - Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 21 de 04/10/82	x	x	x
Curso Básico de Formação e Profisisonalização	Funarte/Inacen	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 21 de 04/10/82	x	x	x
Hombú - Uma proposta de Interação Educação e Cultura	Funarte	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 21 de 04/10/82	Port. 05 de 28/04/83	x	x
Espaço de Vida e Educação	Funarte	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 15 de 09/09/82	Port. 07 de 01/06/83	x	x
Educação Básica em Contexto Cultural Específico	Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 12 de 21/07/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Uma Proposta de Ação na Escola Municipal Esperidião Rosa	Cineduc - Cinema e Educação	Rio de Janeiro	Sudeste	x	x	Port. 12 de 25/09/84	Port. 05 de 27/09/85
Penha - Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
AMOAPRA	Associação de Moradores e Amigos da Praça Saenz Peña e Arredores	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 09 de 08/07/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Tempero, uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Uma Experiência em Educação Popular em Escolas Públicas do	Associação Pró-Melhoramento	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 11 de 22/08/84	x

Município do Rio de Janeiro	D. Jaime Câmara						
Centro de Memória Cascatinha	Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 12 de 21/07/82	x	x	x
Rusurgência/Pesca	Prefeitura Municipal de Cabo Frio	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 05 de 28/04/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Olhar dos Pequenos Para Mim - Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 12 de 21/07/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Interação Escola/Comunidade	Grupo Vai Ser Bom... Não Foi?	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 11 de 11/08/83	Port. 03 de 27/03/84	x
São Brás - Uma Proposta de Interação Escola Comunidade	Funarte/Inacen	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 21 de 04/10/82	Port. 05 de 28/04/83	x	x
Acervo Fotográfico de Canudos	Fundação Nacional Pró-Memória	Rio de Janeiro	Sudeste	Port. 21 de 04/10/82	x	x	x
Oficina-Escola em Comunidade de Baixa Renda	UNIVERTA - Instituto de Produtos Culturais	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 06 de 09/05/83	x	x
Interação entre Educação Básica e o Contexto Cultural de Rio das Ostras	Associação Cultural Bôca da Barra/Rio das Ostras	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 06 de 09/05/83	x	x
Enraizamento Cultural Através da Interação com a Comunidade da ilha de Paquetá dos Internos no Preventório Rainha Dona Amélia	Fundação Athaulpho de Paiva	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 07 de 01/06/83	x	x
Gente Reúna	Grupo Dia-a-Dia	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 07 de 01/06/83	x	x
Leopoldina	Pesquisadores Associados em Ciências Sociais	Rio de Janeiro	Sudeste	x	Port. 11 de 11/08/83	x	x
Curso Básico de Formação e Profissionamento	Associação dos Moradores das Favelas Manoel Asson e Bruno Acioli	São Paulo	Sudeste	x	x	Port. 03 de 27/03/84	x
Drama Escola	Associação de Pais e Mestres da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Prof. Victor dos Santos Cunha	São Paulo	Sudeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Pedagogia Paralela	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	São Paulo	Sudeste	x	x	Port. 18 de 20/11/84	Port. 05 de 27/09/85
Ciências e Cultura Popular	Centro de Estudos de Ciências e Cultura Popular	São Paulo	Sudeste	Port. 22 de 03/11/82	x	x	x

Vento Forte-Interação/Integração Escola/Comunidade	Casa do Vento Forte - Centro de Arte e Cultura	São Paulo	Sudeste	Port. 21 de 04/10/82	Port. 14 de 16/09/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 03 de 26/08/85
Mutirão	Associação de Compras Comunitárias do Estado de São Paulo	São Paulo	Sudeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 08 de 01/08/84	Port. 05 de 26/08/85
Gente/Araponeas	Grupo de Teatro Núcleo I de Londrina	Paraná	Sul	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 03 de 26/08/85
SATED - Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Paraná	Sul	Port. 12 de 21/07/82	x	x	x
São Mateus e Serro Azul	Secretaria de Educação do Estado do Paraná	Paraná	Sul	x	x	Port. 08 de 01/08/84	Port. 03 de 26/08/85
Olaria	Funarte/Inacen	Paraná	Sul	x	Port. 05 de 28/04/83	x	x
Educação no Meio Rural	Universidade Caxias do Sul	Rio Grande do Sul	Sul	x	Port. 20 de 28/11/83	Port. 18 de 20/11/84	Port. 67 de 27/09/85
Ações Integradas de Educação e Cultura em Comunidades Rurais	Prefeitura Municipal de Araguaiana	Rio Grande do Sul	Sul	Port. 13 de 03/08/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 05 de 27/09/85
Corrente - Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Rio Grande do Sul	Sul	Port. 12 de 21/07/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
A Cidade do Rio Grande numa Perspectiva Histórico-Cultural e Sócio Política do Forte a Super Porto	Fundação Universidade do Rio Grande	Rio Grande do Sul	Sul	Port. 08 de 30/03/82	x	x	x
Divisão do Conhecimento e da Prática da Tecelagem (Nova Milano) Educação na Periferia Urbana	Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	Sul	x	x	x	Port. 01 de 07/01/85
Programa de Implantação e Implementação da Interação entre a Educação e o Contexto Cultural no qual se insere a Escola de 1º Grau Incompleto Desidério Torquato Finamor	Círculo de Pais e Mestres da Escola de 1º Grau Incompleto Desidério Torquato Finamor	Rio Grande do Sul	Sul	x	Port. 20 de 28/11/83	Port. 07 de 25/06/84	Port. 67 de 27/09/85
Keingang de Pei-Kar Preparam e Constroem sua Escola	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Nordeste do Estado	Rio Grande do Sul	Sul	x	Port. 06 de 09/05/83	x	x
Atividade, Confeção de Material Didático do Método de Alfabetização de Adultos	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Catarina	Sul	Port. 08 de 30/03/82	x	x	x
Nova Educação	Prefeitura Municipal de Blumenau	Santa Catarina	Sul	x	Port. 20 de 28/11/83	Port. 18 de 20/11/84	x
Fotografia Sem Câmara	Funarte	Santa Catarina	Sul	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Curso de Formação de Técnicas e de Lideranças para Jovens Agricultores	Instituto João Batista Vianei	Santa Catarina	Sul	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 01 de 24/06/85

Alfabetização e Profissionalização	Sociedade João Paulo II	Santa Catarina	Sul	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Cultura e Educação em Caçador	Prefeitura Municipal de Caçador	Santa Catarina	Sul	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Integração Cultura e Educação	Fundação Educacional Barriga Verde	Santa Catarina	Sul	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Cultura e Educação em Lages	Prefeitura Municipal de Lages	Santa Catarina	Sul	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Projeto Ilha de Santa Catarina	Fundação Catarinense de Cultura	Santa Catarina	Sul	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Tubarão - Escola Nova	Prefeitura Municipal de Tubarão	Santa Catarina	Sul	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Projeto Candango	Centro Ação Comunitária	Distrito Federal	Centro-Oeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Interação entre Escola e o Contexto Cultural em Ceilândia	Fundação Educacional do Distrito Federal	Distrito Federal	Centro-Oeste	x	x	x	Port. 10 de 29/06/85
Educação Básica	Universidade de Goiás	Goiás	Centro-Oeste	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Renovação (Ação do Contexto Vivo/Labore)	Secretaria de Educação do Estado de Goiás	Goiás	Centro-Oeste	x	x	Port. 07 de 25/06/84	Port. 03 de 26/08/85
Jaraguá	Prefeitura Municipal de Jaraguá	Goiás	Centro-Oeste	x	Port. 20 de 28/11/83	Port. 18 de 20/11/84	x
Jardim América: uma proposta de interação escola/comunidade	Grupo de Teatro Caras e Bocas	Goiás	Centro-Oeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
FEITAG - Federação Independente Teatro Amador de Goiás	Funarte/Inacen	Goiás	Centro-Oeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Integração Escola/Comunidade de Olhas D'água	Associação de Pais e Mestres e Amigos de Olhos D'água	Goiás	Centro-Oeste	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Opinião	Grupo de Teatro Caras e Bocas	Goiás	Centro-Oeste	x	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Uma proposta para Interação da Escola na Comunidade	Secretaria Municipal de Goiânia	Goiás	Centro-Oeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 07 de 25/06/84	x
Apito	Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste	Port. 13 de 03/08/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Periferia Viva	Fundação de Cultura do Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste	x	x	Port. 08 de 01/08/84	Port. 67 de 27/09/85
Campo Grande - Uma Experiência de Interação Artes Cênicas/Escola/Comunidade	Grupo Teatro Amador Campograndense	Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 01 de 24/06/85
Ação Cultural	Secretaria Municipal de	Mato Grosso	Centro-Oeste	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 07 de 25/06/84	x

	Educação de Cuiabá						
Terra - Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Mato Grosso	Centro-Oeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Canarana/Programa de Expansão dos Serviços de Educação e Cultura à População de Ribeirão Bonito e Cascalheira - Município de Canarana	Prefeitura Municipal de Canarana	Mato Grosso	Centro-Oeste	x	Port. 20 de 28/11/83	Port. 07 de 25/06/84	Port. 03 de 26/08/85
Educação Popular	Fé e Alegria - Associação Beneficente Social e Educação Popular	Mato Grosso	Centro-Oeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Escolarização Alternativas para a Escola em Áreas de Colonização Agrícola em Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso	Centro-Oeste	Port. 21 de 04/10/82	Port. 05 de 28/04/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 01 de 24/06/85
SEMEAR	Secretaria de Educação e Cultura do Estado	Mato Grosso	Centro-Oeste	x	Port. 20 de 28/11/83	Port. 12 de 25/09/84	Port. 67 de 27/09/85
Cavaco	Prefeitura Municipal de Azorial	Mato Grosso	Centro-Oeste	x	Port. 20 de 28/11/83	x	x
Educação Indígena: Uma Experiência de Autoria	Grupo Terra Norte	Acre	Norte	x	x	Port. 07 de 25/06/84	Port. 01 de 24/06/85
Participação e Mudança	Secretaria de Educação e Cultura do Acre	Acre	Norte	x	x	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Seringueiro	Grupo Terra Norte	Acre	Norte	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 07 de 25/06/84	Port. 01 de 24/06/85
Saber Comum	Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos, da Cultura e Desportos do Estado	Acre	Norte	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Educação Popular na Periferia de Rio Branco	Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia	Acre	Norte	x	Port. 06 de 09/05/83	x	x
Filмотека Acreana	Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos, da Cultura e Desportos do Estado	Acre	Norte	x	Port. 14 de 16/09/83	x	x
Esperança	Centro Espírita e Culto de Oração	Acre	Norte	x	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Renascer Cultural	Associação de Pais e Mestres da Escola - Imaculada Conceição	Acre	Norte	x	Port. 03 de 28/02/83	x	x

Comunidade Escola	Grupo Terra Norte	Acre	Norte	x	Port. 03 de 28/02/83	x	x
São Francisco de Assis	Centro Espírita e Culto de Oração	Acre	Norte	x	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Akiri	Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia	Acre	Norte	x	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Curso de Alfabetização e de Agentes de Saúde para os Índios do Acre	Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos, da Cultura e Desportos do Estado	Acre	Norte	x	Port. 20 de 28/11/83	x	x
Índios Ticuna como Agentes de um Processo de Educação Integrada	Fundação Universidade José Bonifácio	Amazonas	Norte	Port. 21 de 04/10/82	x	Port. 03 de 27/03/84	Port. 01 de 24/06/85
Integração Básica entre Educação Básica e Cultura	Secretaria de Educação e Cultura do Estado	Amazonas	Norte	Port. 15 de 09/09/82	x	x	x
Abelhinha - Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Amazonas	Norte	Port. 12 de 21/07/82	x	x	x
Fortalecimento e Difusão da Cultura Amapaense	Secretaria de Educação do Território do Amapá	Amapá	Norte	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 08 de 01/08/84	x
Artes Cênicas, uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Amapá	Norte	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Interação Escola/Comunidade no Município de Capanema	Prefeitura Municipal de Capanema	Pará	Norte	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Elaboração de Conteúdos Programáticos Voltados para Realidade Social de Bengui	República do Pequeno Vendedor	Pará	Norte	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 04 de 30/04/84	Port. 67 de 27/09/85
Ajuricaba - Interação Escola/Comunidade	Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura	Pará	Norte	Port. 12 de 21/07/82	Port. 05 de 28/04/83	x	x
Elaboração de um Currículo Experimental Integral	Fundação do Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa	Pará	Norte	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Integração Escola/Comunidade	Prefeitura Municipal de Belém	Pará	Norte	x	x	Port. 04 de 30/04/84	x
Identificação, Sistematização, Revelação e Restituição de Conteúdos Culturais em Ambiente Hetero Cultural de Comunidades Periféricas	Delegacia Regional do MEC/INL	Pará	Norte	Port. 10 de 24/05/82	Port. 05 de 28/04/83	x	x
Matapi Cultural da Terra Firme e Biblioteca Comunitária da Terra Firme	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém	Pará	Norte	x	Port. 05 de 28/04/83	x	x

Filмотека do Pará	Secretaria do Estado Cultural, Desporto e Turismo/Embr afilme	Pará	Norte	x	Port. 06 de 09/05/83	x	x
Prática do Saber	Secretaria do Estado de Cultura, Esporte e Turismo	Rondônia	Norte	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 05 de 28/05/84	x
Interação Educação Básica aos Diversos Contextos/Escola Viva	Secretaria do Estado de Educação	Roraima	Norte	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 13 de 20/11/84	x
PIRAMBE	Secretaria de Cultura e Desporto do Ceará	Ceará	Nordeste	Port. 15 de 09/09/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 03 de 26/08/85
Cristo Redentor	Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza	Ceará	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 03 de 26/08/85
Memória do Projeto Interação/Publicações	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura	Ceará	Nordeste	Port. 24 de 01/12/82	x	x	x
Projeto São Luiz	Funarte/Inacen	Maranhão	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Madre de Deus	Secretaria de Cultura/Maranhão	Maranhão	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 04 de 30/04/84	x
Educação Básica e Cultura Regional	Universidade Federal do Maranhão	Maranhão	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Maioba-Maiobão	Secretaria de Educação/Maranhão	Maranhão	Nordeste	x	x	Port. 07 de 25/06/84	x
Cabelo Participação INL - Rede de Escolas	Fundação de Apoio a Pesquisa e Extensão	Paraíba	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	x
A Visualidade Regional	Funarte	Paraíba	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Brinquedos, brincadeiras demais situações da lúdica Infantil	Funarte	Paraíba	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Dente de Leite - Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Paraíba	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Vivência	Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba	Paraíba	Nordeste	Port. 13 de 03/08/82	Port. 11 de 11/08/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Mandacarú - Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Paraíba	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 06 de 09/05/83	x	x
Dinamização das Áreas de Atuação da Escola Piollin	Escola Piollin	Paraíba	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Escola Vida e Periferia Urbana	Centro de Cultura Luiz Freire	Pernambuco	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85

Projeto Tracunhaém - Zona Rural Participação INL	Prefeitura Municipal de Tracunhaém	Pernambuco	Nordeste	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Estudo e Apoio às Escolas da Comunidade	Centro de Estudos e Pesquisas Josué de Castro	Pernambuco	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Oficina do Saber	Prefeitura Municipal de Olinda	Pernambuco	Nordeste	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Biblioteca Pública/Oficina do Saber	INL	Pernambuco	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Guararapes - Educação Básica Integrada ao Contexto Cultural do Parque	Centro Social Urbano João de Deus	Pernambuco	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 01 de 24/06/85
Educação, Arte e Comunidade de Pernambuco	Secretaria de Educação e Cultura	Pernambuco	Nordeste	Port. 21 de 04/10/82	x	x	x
Da Amizade Cultural à Alfabetização de Crianças e Adolescentes de Baixa Renda	Fundação Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco	Pernambuco	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 07 de 25/06/84	x
Escolas Populares do Cabo/Teatro, Cinema e Artes Plásticas	Centro de Cultura Luiz Freire	Pernambuco	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 03 de 26/08/85
Escola Reunida Z 1 dos Pescadores	Centro de Estudos e Pesquisas Josué de Castro	Pernambuco	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Rede de Escolas Municipais do Distrito de Tamandaré	Prefeitura Municipal de Rio Formoso	Pernambuco	Nordeste	Port. 08 de 30/03/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Mamulego Só-Riso: Interação Escola/Comunidade	Centro de Cultura Luiz Freire	Pernambuco	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Nova Cruz	Centro de Cultura Luiz Freire	Pernambuco	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	x	x
Interação Educação e Cultura Pirajá	Fundação Cultural do Piauí	Piauí	Nordeste	Port. 12 de 21/07/82	Port. 09 de 08/07/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Educação na Escola de 1º Grau em Comunidade Pesqueira	Secretaria de Educação e Cultura	Rio Grande do Norte	Nordeste	x	x	Port. 08 de 01/08/84	Port. 05 de 27/09/85
João Redondo Uma Proposta de Integração Escola Comunidade	Funarte/Inacen	Rio Grande do Norte	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Cultura do Sal	Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Práticas Educativas a Partir do Contexto Cultural da Comunidade	Secretaria de Educação e Cultura do Estado	Rio Grande do Norte	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 05 de 27/09/85
CRIART	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Natal	Rio Grande do Norte	Nordeste	x	Port. 07 de 01/06/83	x	x
Araruna	Secretaria de Educação e Cultura do Estado	Rio Grande do Norte	Nordeste	x	Port. 14 de 16/09/83	x	Port. 05 de 27/09/85

ATA Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Funarte/Inacen	Alagoas	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Projeto Cultural na Escola Procultes	Secretaria de Educação e Cultura do Estado	Alagoas	Nordeste	Port. 12 de 21/07/82	Port. 09 de 08/07/83	Port. 07 de 25/06/84	Port. 06 de 26/08/85
Palmares	Associação Cultural Zumbi	Alagoas	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	x
Adequação do Currículo em Escola Básica no Meio Rural	Secretaria de Educação e Cultura da Bahia	Bahia	Nordeste	x	Port. 20 de 28/11/83	Port. 08 de 01/08/84	x
Alfabetização e Conscientização dos Bairros Periféricos	Associação Beneficente Amigos Bairros Alto, Marrom e Bonfim de Vitória da Conquista	Bahia	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 01 de 24/06/85
Escola Aberta do Calabar	Sociedade Beneficente Recreativa do Calabar	Bahia	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 07 de 25/06/84	Port. 01 de 24/06/85
Uma nova Escola Centro de Arte e Cultura Ilê Aiê	Fundação Cultural do Estado da Bahia	Bahia	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Centro Educacional Popular para o Subúrbio de Salvador	Ação Social da Paróquia de São Brás de Plataforma	Bahia	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 07 de 25/06/84	Port. 03 de 26/08/85
Madacarú, Pesquisa sobre Contexto Cultural	Centro de Pesquisa e Desenvolvimento	Bahia	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Educação Popular Comunitária	Associação Cultural e Recreativa Vila Fraternidade (Bom Juá)	Bahia	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Alfabetização e Pós-Alfabetização/Alfabetização e Cultura Popular	Centor de Educação e Cultura Popular	Bahia	Nordeste	x	x	Port. 03 de 27/03/84	port. 67 de 27/09/85
Mini Comunidade Oba-Biyi	Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil	Bahia	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
A Escola é de Todos/Interação entre Educação Básica e Contexto Cultural Itaboense	Prefeitura Municipal de Itabuna	Bahia	Nordeste	x	Port. 20 de 28/11/83	Port. 12 de 25/09/84	x
Escola Informal Pan Karabê/Educação Indígena	Associação Nacional de Apoio ao Índio - ANAI/BA	Bahia	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Escola: Organização do Cotidiano de uma População	Centro de Educação e Cultura Popular	Bahia	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 67 de 27/09/85
Alto do Real	Associação Social Mercedária	Bahia	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Escola Popular Novos Alagados	Sociedade 1º de Maio	Bahia	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 04 de 30/04/84	Port. 01 de 24/06/85
Ampliação e Consolidação de Proposta de Alfabetização de Adultos	Centro de Educação e Cultura Popular	Bahia	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	Port. 03 de 28/02/83	x	x
Projeto Integrado de Ação Educativa nos Bairros de Salvador	Federação das Associações de	Bahia	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 07 de 25/06/84	Port. 05 de 27/09/85

	Bairros de Salvador						
Educação Ecológica e Cultura Alternativa	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Candeias e São Francisco Conde	Bahia	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Escola Francisco Manoel da Silva	Sociedade Beneficente Defesa Recreativa Moradores do Engenho Velho e Adjacências	Bahia	Nordeste	x	Port. 06 de 09/05/83	Port. 07 de 25/06/84	x
Saramandaria	Fundação Cultural do Estado da Bahia	Bahia	Nordeste	Port. 10 de 24/05/82	x	x	x
Projeto Boi-Aruá	Associação de Artistas Plásticos Modernos da Bahia	Bahia	Nordeste	x	x	Port. 03 de 27/03/84	x
Alfabetização	Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe	Sergipe	Nordeste	x	Port. 20 de 28/11/83	Port. 07 de 25/06/84	Port. 67 de 27/09/85
Uma Proposta de Interação Escola/Comunidade	Grupo Teatral Imboaçã	Sergipe	Nordeste	Port. 12 de 21/07/82	Port. 03 de 28/02/83	Port. 03 de 27/03/84	Port. 05 de 27/09/85
Integração do Saber Popular à Escola	Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe	Sergipe	Nordeste	Port. 15 de 09/09/82	Port. 14 de 16/09/83	x	x
Jaqueira: Uma Escola e Comunidade Atuando na Reformulação da Prática Educativa e Consciência Coletiva	Grupo Teatral Imboaçã	Sergipe	Nordeste	x	Port. 20 de 28/11/83	Port. 08 de 01/08/84	Port. 67 de 27/09/85