

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO INTERAÇÃO PARA A ABORDAGEM EDUCATIVA DO PATRIMÔNIO CULTURAL

JOÃO LORANDI DEMARCHI*

Resumo: *Com as transformações ocorridas na política cultural no Brasil a partir dos anos 2000, o campo da Educação Patrimonial foi democratizado. Nesse processo, foram buscadas na história do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) experiências inspiradoras para a nova atuação. Assim, o Projeto Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País (1982-1986) foi valorizado como exemplo para se repensar as práticas educativas com as referências culturais. No entanto, essa apropriação do Projeto Interação ficou limitada às memórias dos profissionais remanescentes do IPHAN que trabalharam no órgão nos anos 1980. Este artigo busca superar a ausência de estudos sistematizados apresentando a investigação feita no Arquivo Central de Brasília e demonstrar como os princípios do Interação estão presentes no IPHAN atualmente.*

Palavras-chave: *Educação Patrimonial; referências culturais; Projeto Interação; currículo escolar.*

Abstract: *With the transformations that took place in cultural policy in Brazil since the 2000s, the field of heritage education has been democratized. In this process, inspiring experiences were sought in the history of the National Historical and Artistic Heritage Institute (IPHAN, in Portuguese) for the new performance. Thus, the Projeto Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País (1982-1986) — Interaction Project between Basic Education and the Different Cultural Contexts Existing in the Country (1982-1986) — was valued as an example for rethinking educational practices with cultural references. However, this appropriation of the Projeto Interação was limited to the memories of the remaining IPHAN professionals who worked at the agency in the 1980s. This article seeks to overcome the absence of systematic studies presenting the research done in the Central Archive of Brasília and demonstrating how the principles of Interação are currently present at IPHAN.*

Keywords: *Heritage Education; cultural references; school territory; school curriculum.*

1. APRESENTAÇÃO

O termo «Educação Patrimonial» (EP) foi introduzido no Brasil, em 1983, por meio do *Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos* realizado no Museu Imperial, em Petrópolis, Rio de Janeiro. A partir desse momento, o órgão responsável pela proteção do patrimônio nacional, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), incorporou a metodologia apresentada nessa ocasião à sua estratégia educacional.

* Universidade de São Paulo. Email: joao.l.demarchi@gmail.com.

Durante as décadas de 1980 e 1990, foram financiadas ações educativas que seguissem aquela proposta. Como consequência do trabalho desenvolvido, o IPHAN publicou em 1999 a cartilha *Guia Básico da Educação Patrimonial*¹, na qual sistematizou os conceitos da EP e o método a ser percorrido por todos os educadores que quisessem trabalhar com o patrimônio cultural.

No entanto, assim que foi publicado, o *Guia* passou a ser criticado. Mário Chagas² pontuou que houve uma tentativa de domínio hegemônico sobre uma prática que estava presente no Brasil já desde o século XIX. Cléo Oliveira³ criticou a tentativa do *Guia* em enquadrar uma prática que poderia dispor de várias metodologias. João Demarchi⁴ demonstrou como se privilegiou uma área específica do conhecimento — a arqueologia — e circunscreveu o patrimônio a uma interpretação — monumental, material, das grandes narrativas —, próximo ao conceito de *authorized heritage discourse*, desenvolvido por Laurajane Smith⁵. Desse modo, a análise dos *não-ditos* da produção do *Guia* revela que seu vínculo com o museu e com a história do Brasil imperial contribuiu para a obliteração de outras possibilidades de atuação em EP.

No entanto, o IPHAN se aproximou dessas críticas a partir de 2006, quando houve a contratação de novos profissionais. Por um tempo, coexistiram na instituição o apoio ao *Guia* e à sua metodologia ao lado de propostas alternativas. Como retrato dessa contradição, se observa a reedição da cartilha em 2006 enquanto foram promovidos seminários que tinham como escopo a análise crítica do campo da EP. Como consequência dos embates teóricos e práticos, os profissionais vinculados ao setor educativo do IPHAN perceberam a potencialidade do termo «Educação Patrimonial» e, ao invés de buscar outras terminologias, decidiram ressignificá-lo.

Os anos 2010 foram constituídos de intenso trabalho e reflexão para construir esse outro significado. Os esforços voltaram-se para a própria história do IPHAN em busca de experiências que poderiam servir de referência, ao mesmo tempo que legitimassem o distanciamento pretendido em relação ao *Guia*. Foi quando descobriram o *Projeto Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País (1982-1986)*.

O *Projeto Interação* revelou-se uma referência muito potente para se repensar a EP.

Ele consistiu no financiamento pelo governo federal militar, por meio de órgãos da Secretaria da Cultura (SEC), de projetos encaminhados por qualquer

1 HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999.

2 CHAGAS, 2004, 2006.

3 OLIVEIRA, 2011.

4 DEMARCHI, 2018.

5 SMITH, WATERNON, 2009.

agente social que quisesse promover a interação entre sua escola e o contexto cultural em que ela estava inserida.

Partindo do diagnóstico dos problemas educacionais do Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) buscou alternativas para solucioná-los. Dessa forma, o objetivo era superar as desigualdades regionais e sociais por meio da educação. A exigência principal era que fosse garantida a participação da comunidade em todo o processo educacional, estimulando a incorporação das referências culturais dos estudantes à vida escolar.

Foram as mudanças vivenciadas no campo patrimonial, na virada para o século XXI no Brasil, que permitiram a compreensão do *Projeto Interação* como uma possibilidade de EP.

Com o fim do regime militar, foi escrita a Constituição Federal em 1988. No seu Artigo 216, é definido que o patrimônio cultural brasileiro deve ser portador de referência à identidade ou memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, no plural. Há um importante avanço conceitual, como demonstra Meneses⁶, em que se politiza o patrimônio ao compreender seu valor sendo construído pelos grupos sociais, e não determinado pelo Estado. Dentre as transformações da virada do século, foi criada a tipologia do patrimônio imaterial, em 2001, possibilitando a democratização a partir do reconhecimento de outros patrimônios. Como demonstra Marins⁷, houve uma ampliação do rol de patrimônios e de grupos representados, embora sem conseguir reverter a hegemônica imagem elitista do patrimônio brasileiro.

A esse movimento de ampliação da noção de patrimônio e de democratização somou-se o campo da EP que, estando em uma posição marginalizada dentro da política patrimonial, passou a reelaborar referenciais teóricos e práticos. Uma de suas metas foi transformar a qualidade da Educação Básica por meio do *Projeto Mais Educação*, executado em 2011, e valorizar o protagonismo dos grupos sociais para identificar suas referências culturais, por meio da proposta de inventário participativo⁸.

Apesar de ser tão inspirador e potente para as práticas de atuação com o patrimônio cultural, o *Projeto Interação* até então não tinha sido estudado. O insipiente conhecimento que se tem sobre ele estava condicionado à memória dos profissionais que atuaram no *Interação*.

Este artigo é fruto de minha pesquisa de Mestrado na qual eu busco superar essa lacuna e estudar o *Interação*. O objetivo desse artigo é apresentar o funcionamento, as conceptualizações e definir o contexto histórico em que o *Interação* esteve inserido. Como consequência, espera-se contribuir substan-

⁶ MENESES, 2012.

⁷ MARINS, 2016.

⁸ BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016.

cialmente com os educadores que pretendam ter o patrimônio cultural como mediador de suas práticas.

Para tanto, as análises aqui apresentadas são resultado da investigação realizada no Arquivo Central do IPHAN, em Brasília. É ali que está guardado o acervo do órgão que foi responsável pela gestão do *Interação*: a Fundação Nacional Pró-Memória. Como consequência da ausência de uma sistemática política eficaz que cuide desse arquivo, a pesquisa teve que identificar, organizar e sistematizar os documentos. Eles não estão sequer catalogados, o que dificulta inclusive fazer a referência nos moldes acadêmicos. O foco da análise esteve nos registros que tratam do funcionamento do *Interação* como um todo, das diretrizes dadas aos técnicos, das definições conceituais e das propostas teóricas.

Desse modo, devido ao ineditismo da pesquisa aqui apresentada, ressalta-se a necessidade de outros estudos continuarem o aprofundamento sobre o *Interação* para conhecermos mais sobre ele e para subsidiar a atuação inspirada nele empreendida pelo IPHAN.

2. CONTEXTO DO PROJETO INTERAÇÃO

A origem do *Projeto Interação* está ligada às transformações ocorridas no final da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Ferreira⁹ afirma que o regime militar percebeu na cultura um campo estratégico para construir uma imagem positiva de si mesmo, em contraposição à crise econômica e ao seu esfacelamento. Foi a partir do investimento no campo cultural que o governo se promoveu como democrático e projetou uma imagem de renovação.

Em 1980, o MEC propôs a articulação entre as esferas responsáveis pela Educação, Cultura e Desporto para efetivar as mudanças almeçadas pelo governo federal. Nesse ano foi escrito o *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto* que buscou definir o referencial básico para atuação dos órgãos subordinados ao Ministério.

Esse *Plano* argumenta a favor da vinculação da educação à área econômica. Segundo o documento, a educação seria a grande responsável pelo desenvolvimento social ao contribuir para a superação das desigualdades sociais. Afirma-se que a educação brasileira até então tinha se configurado de modo elitista, seletivo e distante da realidade dos problemas sociais e educacionais. Constrói-se, com isso, a argumentação para se intervir no funcionamento do MEC e replanejar sua atuação. Como será apresentado, está subjacente a esse processo o controle e neutralização da cultura popular pelo Estado ainda autoritário.

⁹ FERREIRA, 2015.

Nessa estratégia do MEC, foram estabelecidas seis linhas prioritárias nacionais nas quais se destacam: a readequação da política educacional a fim de atender as necessidades locais; o incentivo à participação da comunidade e à criatividade na flexibilização dos currículos; a promoção de manifestações culturais populares, integradas à identidade nacional; a denúncia da situação salarial precária dos profissionais da educação; a busca pela descentralização como forma de superar os entraves burocráticos; e, por fim, define o Estado como garantidor de educação para todos, mas que deve buscar alternativas de financiamento. A região Sul, por exemplo, propôs a cobrança de anuidades escolares nos 2.º e 3.º graus de ensino público, embora proibida pela Constituição brasileira, e a prestação de serviços remunerados pelas escolas¹⁰.

Em relação à Cultura, é notória a orientação para que fossem dinamizados os circuitos de distribuição de bens culturais para formar um «mercado cultural» e o incentivo ao consumo de bens culturais. Essa foi uma das características no qual se baseou o *Interação*: a preocupação em transformar a cultura e as suas manifestações em capital econômico e em elementos para a construção da identidade nacional.

A análise desenvolvida por Marilena Chaui sobre o plano trienal do MEC realizado em 1982 pode ser aplicado também ao estudo deste III PSECD. Ela chama atenção para o uso de palavras como «comunidade», «participação comunitária», «criatividade», termos tirados do vocabulário das oposições políticas. Segundo a autora,

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 entres 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 MEC¹¹.

10 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral, 1980.

11 CHAUI, 2014b: 76-77.

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 Plano Nacional de Cultura¹². No entanto, é preciso reconhecer alguns avanços. Passou-se a valorizar as classes populares e abriu-se a possibilidade de interpretações das entrelinhas que permitiriam o trabalho dos educadores populares que voltaram à cena, depois do exílio a que foram submetidos pelo regime ditatorial.

Essa atuação do regime militar revela a forma do autoritarismo brasileiro que, como conceituou Chauí¹³, historicamente empenha-se em 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.

Como desdobramento do III PSECD, foram escritas as *Diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC*¹⁴. Foram elas que definiram as linhas de atuação, tal como a criação do *Projeto Interação*, e os princípios que as balizam. Segundo as *Diretrizes*, o *Interação* deveria criar condições para que a comunidade participasse do processo educacional realizado nas escolas, promovendo a incorporação das referências culturais locais ao trabalho pedagógico. A participação popular seria efetivada se houvesse integração do processo educacional com as demais dimensões da vida comunitária.

O objetivo era promover o desenvolvimento social e contribuir para a melhoria das condições educacionais e de vida. No entanto, essa abordagem esteve condicionada a um posicionamento crítico acerca do conceito de cultura e do que fazer politicamente com ela. Caso contrário, seria possível incorrer no risco de folclorizar a cultura popular, uma vez que ela seria neutralizada, ou em estetizá-la — despolitizando-a — que levaria à sua *comoditização* — produção de bens culturais empacotados para consumo, sobretudo pela indústria do turismo. O nacional, nesse caso, domesticaria a cultura popular brasileira pela classe dominante.

Foi na possibilidade dessas contradições que o *Projeto Interação* se equilibrou. Com a oportunidade do momento histórico, em que a ditadura militar se flexibilizou e incentivou alternativas de trabalhos educativos com as referências culturais, os profissionais e gestores do *Interação* atuaram de maneira progressista, servindo de inspiração até os dias atuais.

¹² NAPOLITANO, 2017.

¹³ CHAUI, 2013.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura, 1981a.

3. PROJETO INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTES NO PAÍS

A fonte de financiamento do *Projeto Interação* era o salário-educação¹⁵. Este imposto era o responsável pela sustentação do *Projeto* e por sua configuração durante sua existência: o trabalho com a Educação Básica. Nesse sentido, poderiam ser desenvolvidos projetos com crianças e com adultos, desde que estivessem ligados ao ensino básico.

Esse dinheiro destinava-se tanto para o pagamento do acompanhamento dos técnicos quanto para o financiamento dos projetos aprovados. A verba era repassada aos projetos trimestralmente, sendo liberada após os projetos cumprirem suas obrigações burocráticas, tais como as prestações de contas.

O financiamento de projetos ligados à Cultura só foi possível graças ao objetivo apresentado pelo III PSECD e pelas *Diretrizes* ao incentivarem a interação entre Cultura e Educação, concebendo essas duas dimensões como campos estratégicos de atuação estatal para o desenvolvimento social.

Os projetos educativos enviados ao *Interação* poderiam provir de diversos agentes, como por exemplo de movimentos sociais, secretarias estaduais ou municipais de Educação e/ou Cultura, de escolas ou igrejas, desde que propusessem trabalhos a serem desenvolvidos pelas escolas com as referências culturais da comunidade.

Cada projeto era acompanhado por dois técnicos de órgãos que compunham a Secretaria de Cultura — Fundação Nacional Pró-Memória, Empresa Brasileira de Filmes, Fundação Nacional de Artes, Instituto Nacional de Artes Cênicas, Instituto Nacional do Livro. O acompanhamento não tinha um caráter inspecionador, tampouco controlador. O significado dado à supervisão aproximava os técnicos a um agente de ação comunitária ou animador cultural. Eles teriam a responsabilidade, por exemplo, de discutir teoricamente as propostas, ajudar quanto às questões burocráticas estatais sobretudo a utilização de recursos, articular os projetos que versassem sobre a mesma temática ou estivessem na mesma região geográfica, e cuidariam para garantir a participação popular nos trabalhos de educação.

Em abril de 1982, houve o encontro de técnicos da SEC para discussão do documento referente à sistemática de acompanhamento do *Projeto Interação*¹⁶. Nessa ocasião, houve diversas definições sobre como deveriam ser os acompa-

¹⁵ Trata-se de um imposto pago pelas empresas, calculado a partir de sua folha de pagamento, destinado ao ensino de 1.º Grau e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Esse tributo foi criado em 1964 pela Lei n.º 4.440 e reafirmado pela Constituição Federal de 1988, no Artigo 212, como fonte adicional de financiamento da Educação Básica.

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura, 1982a.

nhamentos dos técnicos em relação aos projetos financiados. No documento, há a postura de considerar as especificidades dos contextos e de sua pluralidade, para tanto a premissa básica deveria ser a flexibilidade. O acompanhamento dos técnicos, 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. O acompanhamento dos técnicos era um mecanismo fundamental para apoiar os projetos quanto à aplicação dos recursos financeiros, constituindo-se um espaço de orientação.

A concepção de avaliação adotada pelo documento esteve distante da avaliação para controlar, tal como criticaram Ardoino e Berger¹⁷ refletindo sobre a diferença entre controle e avaliação. A partir da perspectiva desses autores, a proposta do *Interação* aproximou-se da avaliação reguladora e/ou formativa em que se tinha por objetivo reorganizar um sistema com o auxílio de métodos de retornos e reposicionamentos. Diferentemente da avaliação para controlar, próxima ao panóptico de Bentham, em «que nada escape à inspeção do olhar, sempre com essa intenção permanente de estabelecer, no final, uma conformidade total entre o objeto controlado e o registro que serve de modelo»¹⁸. Não foi assim porque na pluralidade de contextos culturais não havia modelos a serem seguidos.

No entanto, o *Projeto Interação* estava sob uma contradição. De um lado, a valorização da cultura de diversos grupos sociais e a preocupação em abarcar os excluídos, das periferias dos grandes centros e das zonas rurais. Por outro lado, o posicionamento autoritário do Estado, que tentava incentivar e controlar a cultura popular para neutralizar a oposição política. No entanto, pelo contato que o *Interação* promoveu com as comunidades e educadores populares, se sobressaiu uma prática muito alinhada às concepções de educação popular, baseadas em Paulo Freire (1921-1997). Essa proposta democrática e libertadora era, ao mesmo tempo, uma novidade dentro do Estado e um desafio.

As *Diretrizes* definiam que a educação era um processo mais amplo do que a escolarização. Por isso, qualquer proposta de trabalho que buscasse melhorar sua qualidade deveria superar os muros da escola, valorizando a produção cultural local.

A atuação de Carlos Rodrigues Brandão, consultor do *Projeto*, com seu domínio sobre o conhecimento antropológico e a educação popular, possibilitaram uma revisão crítica dos caminhos tomados pelo *Interação*. Ele possibilitou o embasamento teórico na lida com a cultura e as referências culturais, apontando para a educação como prática da liberdade.

17 ARDOINO, BERGER, 1986.

18 ARDOINO, BERGER, 1986: 122-123.

A análise crítica desenvolvida por Brandão trata 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 sua reflexão.

a) Ao intencionar e pedagogizar tudo, ela 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)¹⁹.

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.

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. Ele buscou rever o currículo escolar, apreendendo o contexto cultural como conteúdo a ser trabalhado, a partir do qual as próprias comunidades expressariam a melhor forma de fazê-lo. De forma que deveria ser superada a crítica estéril de modernização dos métodos, instrumentos e das tecnologias educacionais, para atingir os domínios sociais concernentes à educação.

Em um dos primeiros documentos do *Interação*²⁰, já se estimula a escola a refletir sobre a realidade em que está inserida, utilizando-a como fundamento para elaboração do currículo.

¹⁹ BRANDÃO, 1983: 3-4.

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura, 1981b.

O currículo, na perspectiva adotada é central para a autonomia da escola, para a transformação qualitativa do trabalho educativo a ser desenvolvido e, por isso, ele deve ser o resultado de um processo de pesquisa em que há a interação entre a escola e a comunidade. Ele deve estar relacionado com o repertório cultural da localidade.

Assim, a interação entre a escola e o contexto cultural não se trataria de levar as pessoas da comunidade para transmitir seus saberes aos alunos. Isso se resumiria à «educação bancária» e a «extensão cultural» criticadas por Paulo Freire²¹.

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 estavam inseridos. 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 estórias fantásticas²².

O *Interação* teve o desafio de, por um lado, atender as diretrizes governamentais, externas e autoritárias, definidoras da identidade nacional. E, por outro lado, requalificar as ações educativas nas escolas, incorporando as referências culturais e as demandas comunitárias. Para isso, seria necessário reformular as metodologias e os materiais de ensino/aprendizagem até então adotados e formar professores para trabalhar sob essa nova sistemática.

Essa mudança contribuiu para a afirmação delas em seus lugares. 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»²³.

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»²⁴. Mas como todo trabalho progressista, encontrou resistência e dificuldades.

21 FREIRE, 2013, 2014.

22 INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTE NO PAÍS, 1985: 27.

23 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura, 1981b: 6.

24 BRANDÃO, 1996: 37.

Brandão atenta-se para a consideração de que os alunos são trabalhadores, e, além disso, eles percebem intuitivamente que a educação não lhes trará ascensão social e, assim, — por necessidade financeira, mas também por essa percepção — 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 escola²⁵.

O relato de D. Elzira, professora de uma escola participante do *Interação*, demonstra a resistência inicial à proposta transformadora do *Interação*: «eu achava que eles me perturbavam demais, pois estava acostumada com meus papezinhos [...]. De repente, eles queriam que eu criasse textos e saísse com as crianças para o cerrado, brincando com pedra»²⁶.

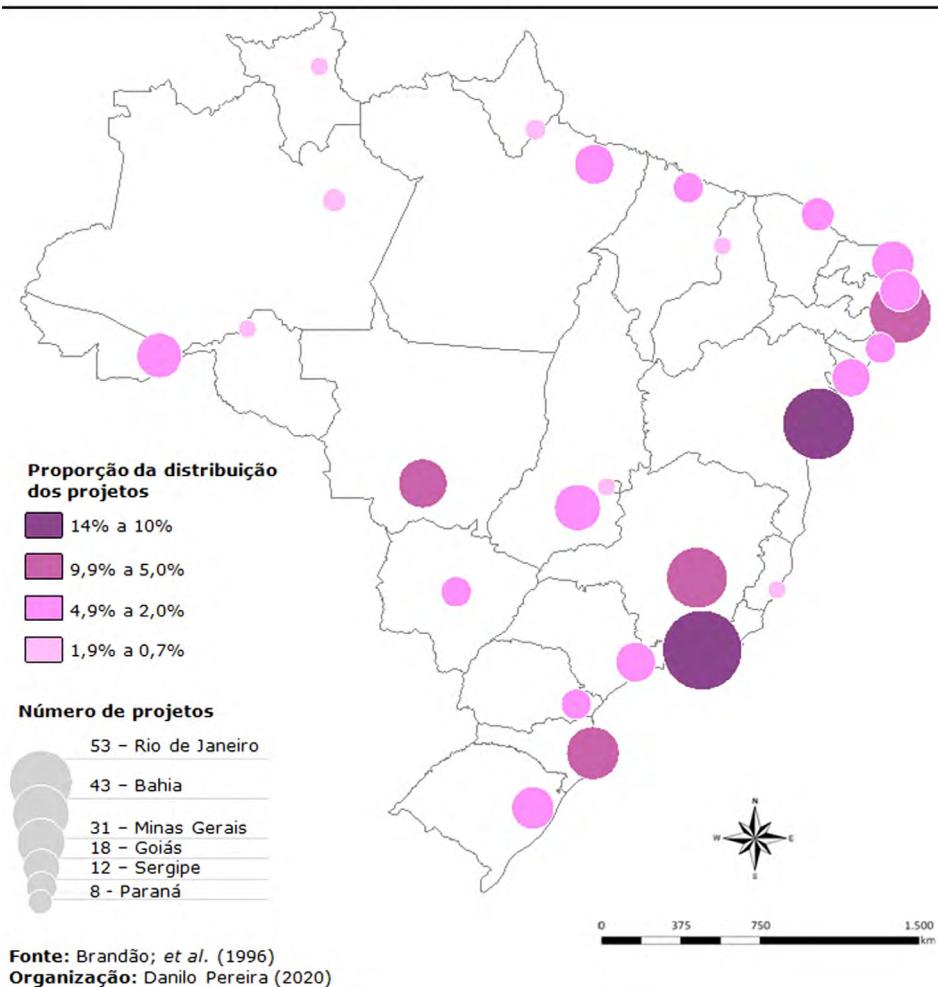
Na busca por melhorar a qualidade da Educação Básica a partir da incorporação de discussões pertinentes a cada comunidade e território, seria fundamental a participação de toda comunidade e a valorização do trabalho docente. Os projetos educativos deveriam se relacionar com os grupos sociais do seu entorno. Para se obter um trabalho coerente com os fundamentos propostos pelo *Interação* era «necessário que as ações educativas absorvam o conteúdo das culturas específicas a que se dirigem e sejam geradas e operacionalizadas com a participação da comunidade, garantindo, assim, que o processo de apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade»²⁷. A participação se faria em todos os níveis do processo educacional, por meio da integração da escola às dimensões da vida social daquele contexto e da criação de situações de aprendizagem com base no repertório cultural, regional e local.

Para tanto, como já havia sido apontado no III PSECD e conforme as *Diretrizes*, o *Interação* deveria atender às demandas de lugares até então renegados pelos recursos públicos. Dessa forma, ele deveria estar presente em unidades da federação marginalizadas pela política cultural.

²⁵ BRANDÃO, 2002: 176-177.

²⁶ INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTE NO PAÍS, 1985: 13.

²⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura, 1981b: 3.

Mapa 1**Distribuição de projetos por Estado – 1982 a 1985****Fig. 1.** Distribuição de projetos por Estado (1982 a 1985)

No período em que o *Interação* aprovou demandas, de 1982 a 1985, as unidades da federação com mais projetos potencializados foram, na sequência, Rio de Janeiro (53), Bahia (43) e Minas Gerais (31). Foram sub-representadas, cada um com apenas três projetos financiados, Espírito Santo, Distrito Federal, Rondônia, Roraima e Piauí. No entanto, é preciso reconhecer os limites da análise quantitativa, pois a análise dos projetos financiados demonstra a preocupação do *Projeto Interação* com as comunidades marginalizadas. Mesmo que ele estivesse mais presente nos grandes centros ou em estados mais bem assistidos, é preciso perceber que o trabalho do *Interação* atendeu às classes subalternizadas das cida-

des ou do campo, dos grandes centros ou do interior brasileiro, como propunha sua definição nas *Diretrizes*.

4. ENCAMINHAMENTO: O PROJETO INTERAÇÃO NOS INVENTÁRIOS PARTICIPATIVOS

A EP foi historicamente tratada como atividade secundária ou acessória dentro do próprio IPHAN e não houve uma política sistemática que se responsabilizasse pelo campo. Embora essa situação seja problemática, ela possibilitou que a educação não se enquadrasse na diretriz central do órgão de preservação. A constituição do campo patrimonial no Brasil legitimou determinados valores e, por consequência, enquadrou uma determinada história nacional. Por outro lado, a EP, devido ao seu lugar marginal, criou alternativas epistemológicas e metodológicas, sendo responsável pela emergência dos grupos sociais outrora esquecidos pelo patrimônio hegemônico. Desse modo, contribuiu para o fortalecimento da democracia por meio da promoção da participação social e concebendo o patrimônio no escopo do direito à memória.

A partir dos anos 2000, o IPHAN encontrou no *Projeto Interação* a grande inspiração para esse direcionamento. A mais recente publicação do IPHAN, *Educação Patrimonial: Inventários Participativos*²⁸, é um marco desse processo. Ela é caracterizada pela valorização de todos os sujeitos envolvidos no processo de identificação do patrimônio, ao compreendê-los enquanto intérpretes das suas referências culturais, e não meros informantes.

Conforme Átila Tolentino, os inventários participativos «coadunam-se com os ideais da decolonialidade, que tem sido amplamente disseminada e utilizada em várias partes do país»²⁹. Sob essa perspectiva, a metodologia apresentada pelos inventários participativos politiza o patrimônio ao conceber que seus valores são produzidos socialmente, superando o histórico autoritarismo predominantemente presente nos processos de acautelamento do patrimônio brasileiro.

Essa metodologia educativa adotada pelo IPHAN tem como influência o *Projeto Interação*. Embora não seja um instrumento oficial de patrimonialização, essa ferramenta propicia a investigação e o olhar crítico dos cidadãos sobre os seus contextos culturais, sobre a cidade e as relações sociais tecidas. Ela se inspira no *Projeto Interação* ao ter como princípio a comunidade como protagonista, o que supera a ideologia da competência³⁰ presente na prática hegemônica da política patrimonial — segundo a ideia de que só os técnicos dos órgãos públicos

28 BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016.

29 TOLENTINO, 2018: 48-49.

30 CHAUÍ, 2014a.

detêm o conhecimento — e a definição de patrimônio cultural adotada é a de referências culturais, que pressupõe a valorização dos sentidos atribuídos pelas comunidades.

Esse alargamento da concepção de patrimônio cultural promovido pelo inventário participativo tem suas raízes também no *Projeto Interação*. Enquanto a ideia de patrimônio está muito vinculada à materialidade, ao monumental, ufanista e elitista; a noção de referência cultural desloca o foco para os significados construídos socialmente, considerando outras tipologias de bens culturais. Essas referências culturais, segundo o inventário participativo, podem ser categorizadas sob os seguintes conceitos: os *lugares* (territórios com significados especiais), os *objetos* (objetos que se relacionam com a memória e a experiências das pessoas), as *celebrações* (religiosas, de lazer, festas e datas especiais), as *formas de expressão* (linguagens, atividades corporais, expressões literárias e regionais, tradições orais) e os *saberes* (conhecimentos próprios e técnicos).

Segundo Tolentino, essas categorias e o método são catalizadores de transformação social, porque operam sob outros princípios, a partir da

construção coletiva e democrática do conhecimento e a participação efetiva dos diferentes atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural (considerando tantos os agentes institucionais como os detentores das respectivas referências culturais) é trabalhar sob o ponto de vista da ecologia dos saberes proposta por Boaventura 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 representados³¹.

Assim, é possível superar os valores construídos a partir do *discurso autorizado do patrimônio* que privilegiam uma história única. Sobretudo, *povoa e politiza* o patrimônio ao ensejar que os grupos sociais identifiquem seus patrimônios e decodifiquem as atribuições de sentido.

O *Projeto Interação* foi encerrado pelas próprias contradições do processo de redemocratização do Brasil, a partir dos anos 1985. A crise econômica teve como consequência cortes nos gastos públicos, sobretudo no campo cultural. Por outro lado, a criação do Ministério da Cultura nesse contexto inviabilizou a interação com a Educação, que era a essência do *Interação*. No entanto, suas contribuições

31 TOLENTINO, 2018: 57.

ficaram registradas nas memórias e documentos, inspirando posteriormente a atuação do IPHAN. Com isso, os princípios do *Projeto Interação* são renovados em busca de um patrimônio cultural a serviço da democratização da sociedade.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1983). *Carta para Quintas, equipe e companheiros*. Campinas, 14 abr. 1983. 17 f. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral (1980). *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: 1980/1985*. Brasília: MEC/DDD.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura (1981a). *Diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC*. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura (1981b). *Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país*. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura (1982a). *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”*. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Cultura (1982b). *Interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país: trajetória I*. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. 005/01.
- INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTE NO PAÍS [1984?]. *A discussão conceitual: a visão institucional e a visão dos projetos*. Autoria discutível. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].
- ROLAND, Ana Maria Lopes; BRAGA, Marcos Pinto; VIANA, Milton Cabral (1983). *Documento para discussão interna*. Arquivo Central do IPHAN, Brasília, Brasil. [s. cota].

BIBLIOGRAFIA

- ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1986). *L'évaluation comme interprétation*. «Pour». 107, 120-127.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1996). *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON. (Série Documentos; 4).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2002). *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras.
- BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2016). *Educação Patrimonial: inventários participativos*. Texto de Sônia Regina Rampim Florêncio et al. Brasília: IPHAN.
- CHAGAS, Mário (2004). *Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio*. «Revista Brasileira de Museus e Museologia — MUSAS». Rio de Janeiro: IPHAN. 1:1, 136-146.
- CHAGAS, Mário (2006). *Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação*. «Patrimônio: Revista eletrônica do IPHAN. Dossiê Educação Patrimonial». 3.

- CHAUI, Marilena (2013). *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- CHAUI, Marilena (2014a). *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- CHAUI, Marilena (2014b). *Conformismo e resistência*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- DEMARCHI, João Lorandi (2018). *O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial*. «Revista CPC». 13:25, 140-162.
- FERREIRA, Luiza C. A. (2015). *E a cultura? O Centro Nacional de Referência Cultural e a identidade do Brasil (1975-1979)*. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado.
- FREIRE, Paulo (2013). *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2014). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. (1999). *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial.
- INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTE NO PAÍS (1985). *Brincando, fazendo e aprendendo*. Redação e edição Flávio Moreira da Costa. Rio de Janeiro: Memória Futuras; Brasília: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- MARINS, Paulo César Garcez (2016). *Novos patrimônios, um novo Brasil? Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980*. «Estudos Históricos». 29:57, 9-28.
- MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de (2012). *O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas*. «Anais do Fórum Nacional do Patrimônio Cultural». Brasília: IPHAN. 1, 25-39.
- NAPOLITANO, Marcos (2017). *Coração civil: a vida cultural brasileira sob o regime militar (1964-1985)*. São Paulo: Intermeios. (Coleção Entre (H)istória). Programa de Pós-Graduação em História Social.
- OLIVEIRA, Cléo Alves (2011). *Educação Patrimonial no Iphan*. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública.
- SMITH, Laurajane; WATERNON, Emma (2009). *Heritage, Communities and Archaeology*. London: Gerald Duckworth.
- TOLENTINO, Átila Bezerra (2018). *Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal*. «Silloqués». 1:1, 41-60.