

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

ENYA YOSHII PINOTTI

Mediação educacional no museu: uma vivência de difusão científica no MAE/USP

SÃO PAULO

2021

ENYA YOSHII PINOTTI

**Mediação educ comunicativa no museu:
uma vivência de difusão científica no MAE/USP**

Versão final (corrigida)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educomunicação, pelo curso de Licenciatura em Educomunicação do Departamento de Comunicações e Artes – CCA, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Marciel A. Consani

SÃO PAULO

2021

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
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Pinotti, Enya Yoshii

Mediação educacional no museu: uma vivência de difusão científica no MAE/USP / Enya Yoshii Pinotti; orientador, Marciel Consani. - São Paulo, 2021. 87 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Programa de Pós-Graduação em / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

1. Educação. 2. Mediação. 3. Educação em museus. 4. Extensão universitária.

I. Consani, Marciel. II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

ENYA YOSHII PINOTTI

**Mediação educacional no museu:
uma vivência de difusão científica no MAE/USP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educomunicação, pelo curso de Licenciatura em Educomunicação do Departamento de Comunicações e Artes – CCA, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Marciel A. Consani

Data da aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador

Membro Titular

Membro Titular

Local: Universidade de São Paulo – Escola de Comunicações e Artes

Para meu avô (*in memoriam*),
que está sempre comigo.

Agradeço

ao meu orientador marciel, pelo conhecimento e por me ensinar a encontrar meu próprio caminho;

à minha mãe suzue, por sempre ter sido minha base e por me ensinar a realizar;

aos meus irmãos loreena e laurinho, que são tudo;

ao meu pai lauro, por todo o capital cultural e por ter me ensinado a pensar;

à isabella, pela companhia na vida e por ser exatamente quem ela é;

às minhas amigas susana e anna, por serem riso e apoio nos momentos bons e ruins;

à marina, carol, laura, luiza e paloma, por serem o lar que eu precisava;

à mariana, larissa, nathália, ana carolina, gabriel, elisa t., flávia, luiza, elisa c., joão, evelyn, marcelo,

crystal, carol, cleber e outros amigos da turma que construíram conhecimentos comigo;

à jéssica, gabriel, denise, andressa, paulo, flávio, nelson, henrique, laura, anna, drico, tati, maurício e

todos os amigos e colegas de curso, por darem sentido para a educomunicação;

a todos os professores e funcionários do cca, do mae e da usp, por tornarem minha experiência

universitária possível;

à bel, ao rodrigo, pelos laços de amizade que dificilmente vão se desfazer, mesmo fora da usp;

à vanessa, vini, iara, elô, itana, giovanna, fê, cássia, shay e gi, meus colegas bolsistas que se tornaram

amigos para a vida;

ao mau, carla, marília, cida, vivi, rê, marta e toda a equipe, por todo o aprendizado durante minha

jornada no museu.

PINOTTI, Enya Yoshii. **Mediação educ comunicativa no museu: uma vivência de difusão científica no MAE/USP**. 2021. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo realizar uma discussão sobre as possibilidades de atuação do educ comunicador em museus e exposições, tendo como centro o relato pessoal de uma vivência com recepção dos públicos da exposição indígena, autonarrativa e colaborativa “Resistência Já! Fortalecimento e união das culturas indígenas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena”, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP). Na discussão, buscamos fazer uma aproximação entre a ação educativa do MAE/USP e a ação social da Educomunicação, utilizando o relato e algumas obras, principalmente de Martín-Barbero, Cury e Soares, e nos servindo também do Modelo para a Mediação Educomunicativa proposto por Consani. A partir da aproximação e da discussão realizadas, consideramos que o educ comunicador tem muito a contribuir com a educação não formal e a difusão científica que propõem os museus universitários, no sentido de criar ecossistemas educ comunicativos para a recepção dos públicos, auxiliar na ampliação do acesso a esses espaços e contribuir para propostas contemporâneas de indigenização e descolonização dos museus.

Palavras-chave: Educomunicação; Mediação; Educação em museus; Extensão universitária.

PINOTTI, Enya Yoshii. **Educommunicative mediation in the museum: an experience of scientific diffusion at MAE/USP**. 2021. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

This work aims to carry out a discussion on the possibilities of the educommunicator in museums and exhibitions, focusing on the personal report of an experience with the reception of the audiences of the indigenous, self-narrative and collaborative exhibition “Resistencia Já! Strengthening and uniting indigenous cultures Kaingang, Guarani Nhandewa and Terena”, from the Museum of Archeology and Ethnology of the University of São Paulo (MAE/USP). In the discussion, we seek to make an approximation between the educational action of MAE/USP and the social action of Educommunication, using the report and some works, mainly by Martín-Barbero, Cury and Soares, and also using the proposed Model for Educommunicative Mediation by Consani. From the approach and the discussion carried out, we believe that the educommunicator has a lot to contribute to the non-formal education and scientific diffusion that university museums propose, in the sense of creating educommunicative ecosystems for the reception of the public, helping to expand access to these spaces and contribute to contemporary proposals for the indigenization and decolonization of museums.

Keywords: Educommunication; Mediation; Education in museums; University extension.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Catálogo da exposição “Resistência Já!”	34
Figura 2 – Apresentação do Grupo Cultural Kaingang da TI Vanuíre–SP	34
Figura 3 – Cledenilson Marcolino conduzindo a Formação dos Bolsistas	63

LISTA DE SIGLAS

CCA	Centro (Departamento) de Comunicações e Artes
ECA	Escola de Comunicações e Artes
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
IA	Instituto de Artes
ICOM	International Council Of Museums (Conselho Internacional de Museus)
ISA	Instituto Socioambiental
MAE	Museu de Arqueologia e Etnologia
NUMAS	Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença
PIB	Povos Indígenas no Brasil
PUB	Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação
TI(s)	Terra(s) Indígena(s)
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO	17
1.1. Educomunicação	17
1.2. Conceitos-chave da Museologia	22
1.3. Educomunicação e Museus	24
1.4. O contexto do MAE/USP	27
1.5. A proposta da exposição “Resistência Já!”	30
1.6. Lugar de fala, lugar de escuta	35
1.7. Metodologia	36
1.7.1. Aporte teórico	37
1.7.2. Contextos/lugares	38
1.7.3. Sobre o relato	40
CAPÍTULO 2 – RELATO	42
2.1. Primeiros contatos com a temática de museus	42
2.2. Referências e discussões importantes	43
2.3. Contexto da vivência	46
2.4. Conhecendo mais a pesquisa-ação	47
2.5. A estrutura das visitas	48
2.6. As oficinas educativas	51
2.7. Respostas do formulário	53
2.8. Reflexões sobre as práticas	55
2.9. Semanas da presença indígena no MAE/USP	58
CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO	64
3.1. As mediações no contexto do MAE/USP	64
3.2. As mediações no contexto da Educomunicação	65
3.3. Ecossistemas educacionais	67
3.4. Aproximando a vivência relatada da Educomunicação	68

3.5. Respondendo à pergunta inicial	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
REFERÊNCIAS DA WEB	85
ANEXOS	88
ANEXO A – Relatório final da bolsa do PUB	88
ANEXO B – Programa de Mediação do MAE/USP de 2018	101
ANEXO C – Respostas do formulário “Relatório dos Bolsistas do Educativo”	108

INTRODUÇÃO

Este trabalho, direta ou indiretamente, é sobre lugares. Sobre lugares visíveis, como a universidade, o museu, o campo de ação social da educomunicação e, também, lugares não visíveis em um primeiro momento: lugares sociais, de existência. O público de uma exposição, por exemplo: por mais que seja o foco desta, sua existência é realmente *enxergada* ou ele apenas é visto como receptor das informações que o museu procura transferir?

Para responder a essa pergunta, precisamos fazer outra: de qual existência estamos falando? Existe apenas um público homogêneo ou vários públicos visitam os museus? Uma resposta poderia ser: depende de qual museu estamos falando. Em um museu que possui um público bem diversificado, sabemos que várias experiências pessoais distintas são possíveis dentro desse espaço. Os públicos, portanto, podem ser considerados como receptores críticos da mensagem que o museu emite, com potencial de transformá-la a partir de seu próprio entendimento, mas ainda assim, será que as diferentes existências, histórias, vivências e lugares sociais desses públicos podem afetar não só a mensagem, mas o *lugar* do museu?

Uma das formas de pensar nesse *lugar*, é repensar a *relação* do museu com seus públicos. Vamos considerar, então, um museu que tem como proposta repensar essa relação: que modifica elementos do seu espaço e da narrativa expositiva de acordo com as vivências dos públicos, como também reflete sobre as maneiras que a exposição pode fazer seus públicos tomarem consciência de sua própria *existência* enquanto agentes ativos dentro e fora do museu. E os públicos que são *resistência*? Estariam fora desse lugar de *existência* considerado pelo museu? Resistência no sentido de precisar resistir para poder existir, pelo fato da própria existência, a base de qualquer possibilidade de vida, ser negada. Existem vidas assim? Sim, várias, mas muitas não são vistas, e é dessa maneira que o projeto de apagamento opera: fazendo as vidas garantidas acreditarem que todas são garantidas. Todos deveriam ter o direito básico de existir, mas isso infelizmente não acontece.

Vidas, existências, lugares, pessoas, públicos. É possível viver sem falar? Impossível. Seres humanos são relacionais, é pela comunicação que garantimos nossa existência. E se esses lugares da *resistência*, além de considerados, forem colocados como a principal mensagem que um museu procura passar para seus públicos e, ainda assim, tendo como objetivo evidenciar os lugares destes últimos?

Aparentemente, nesse contexto todas as propostas anteriores são possíveis e se retroalimentam, pois o museu deve repensar seu lugar enquanto instituição historicamente associada à manutenção do poder, e os públicos precisam ter seus lugares evidenciados, pois

compreender a resistência passa necessariamente pela compreensão, antes, da existência, e começar pela própria, talvez, seja a maneira mais acessível, mas nem sempre a mais confortável.

Essa é a proposta da exposição indígena, autonarrativa e colaborativa “Resistência Já! Fortalecimento e união das culturas indígenas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena”, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP). A exposição tem como um dos objetivos justamente contribuir para a modificação das relações de poder historicamente construídas entre museu/pesquisa acadêmica e os povos originários, o que é feito por meio de mecanismos que reafirmam o lugar de protagonismo e autoridade desses povos em relação às suas próprias culturas.

Nessa investigação, temos como centro um relato pessoal da vivência com recepção dos públicos dessa exposição. Da mesma maneira que anteriormente evidenciamos de forma breve o lugar do museu, da exposição e dos povos indígenas nesse contexto, apresentamos também nosso próprio lugar: de bolsista do Educativo do MAE/USP, estudante do curso de graduação em Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), de não branca, mulher, LGBTTQIA+, não indígena, brasileira e nascida no interior paulista em família de imigrantes japoneses e italianos.

O termo “não branca” se refere a um não lugar racial, que também é um *lugar*. Pelo motivo de as características fenotipicamente amarelas serem apenas um pouco marcadas, assim como as fenotipicamente brancas, é comum que pessoas assim sejam consideradas brancas em alguns contextos e não brancas em outros. No Brasil, por conta da história do colonialismo associado à escravização dos negros e do racismo estrutural presente até os dias de hoje, a “passabilidade” de branca acontece, mas com algum estranhamento. Esse estranhamento, em alguns casos, dá lugar à estigmatização (GOFFMAN, 2004), que ocorre quando a(s) pessoa(s) do contexto passam a saber sobre a origem leste asiática, reagindo de duas formas: fazendo alguma piada, ou reafirmando o mito da *minoria modelo* (SANTOS; ACEVEDO, 2013), reforçando estereótipos que contribuem para a manutenção de hierarquias que sustentam o racismo estrutural. Esse “não” lugar dos asiáticos-brasileiros amarelos pode ser observado nos produtos midiáticos analisados educativamente por Kamikawa (2021), o qual foi associado aos termos “mestiço(a)” ou “bi-racial” (p. 64-65).

Anzaldúa (2005), indígena chicana, feminista e teórica da mestiçagem, fala da *mestiza* como um conceito de inclusão: como a raça cósmica, *la raza cósmica*, uma quinta raça,

abarcando as quatro raças principais do mundo (VASCONCELOS, 1961¹ apud ANZALDÚA, 2005), em oposição à teoria da raça ariana pura e à política de pureza racial praticada pela América branca. O lugar da *mestiza*, segundo a autora, é um lugar “transpolítico” racial, ideológico, cultural e biológico, um lugar de consciência das Fronteiras, de (auto)consciência sob a perspectiva da própria história, para além da perspectiva ficcional que propõe a supremacia branca. Para ela, a partir dessa nova consciência, “*la mestiza* deixou de ser o bode expiatório para se tornar a sacerdotisa mor nas encruzilhadas” (ANZALDÚA, 2005, p. 707, grifo da autora). Nossa principal identificação com a proposta da exposição “Resistência Já!” ocorre porque, como diz a autora,

[...] Por serem os/as maiores cruzadores/as de fronteiras, os/as homossexuais têm laços fortes com os *queer* brancos, negros, asiáticos, ameríndios, latinos, e com os *queers* na Itália, na Austrália, e no resto do planeta [...] (ANZALDÚA, 2005, p. 711, grifo da autora).

A luta é interior: chicano, *índio*, *ameríndio*, *mojado*, *mexicano*, imigrante latino, os anglos no poder, classe trabalhadora angla, negros, asiáticos nossas psiques parecem-se com as cidades fronteiriças e são povoadas pelas mesmas pessoas. A luta sempre foi interior, e se dá em terrenos exteriores. Devemos adquirir consciência da nossa situação antes de podermos efetuar mudanças internas, que, por sua vez, devem preceder as mudanças na sociedade. Nada acontece no mundo “real” a menos que aconteça primeiro nas imagens em nossas mentes (Ibid., p. 714, grifo da autora).

O principal fator motivador para a realização da investigação é a carência de maiores aprofundamentos acerca da atuação em museus a partir do campo de pesquisa e ação social da Educomunicação. Por isso, e de acordo com o que consideramos ser do alcance da vivência relatada, procuramos responder à seguinte questão: ***Como o educador pode contribuir com a educação não formal e a difusão científica que propõem os museus universitários?*** Para tanto, conduzimos uma discussão teórica centrada na prática de recepção dos públicos do MAE/USP, com o objetivo de contribuir para o campo da ação social da Educomunicação e para o campo da ação educativa da Museologia.

Com o intuito de contextualizar a discussão, no Capítulo 1 apresentamos algumas informações importantes. Iniciamos tecendo um breve histórico sobre a Educomunicação – local do qual partimos e temos como destino – depois apresentamos alguns conceitos-chave do campo do estudo dos museus (a Museologia). Em seguida, exibimos os trabalhos encontrados sobre educomunicação e a temática dos museus, descrevendo as investigações que consideramos mais importantes para a discussão. Depois, contextualizamos o MAE/USP e a exposição “Resistência Já!” no campo da Museologia e tratamos sobre os conceitos de *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017) e *lugar de escuta* (TOLENTINO et al, 2019), evidenciando sua importância na circunstância da vivência relatada e da discussão. Na metodologia,

¹ VASCONCELOS, Jose. **La Raza Cósmica**: Misión de La Raza Ibero-Americana. México: Aguilar S.A. de Ediciones, 1961.

colocamos o objetivo geral e os objetivos específicos, apontamos como foi feita a seleção bibliográfica e quais os materiais tomados como base para o relato, bem como as justificativas da escolha do tema da discussão e do relato como centro.

O relato pessoal do Capítulo 2, como já comentamos, é sobre a vivência com recepção dos públicos da exposição “Resistência Já! Fortalecimento e união das culturas indígenas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena”. Iniciamos apresentando os primeiros contatos com a temática dos museus, que tornaram a vivência possível; e, ao longo do capítulo, refletimos sobre várias práticas e situações vivenciadas para, ao final, descrevermos os momentos mais marcantes durante as semanas da presença indígena no Museu.

No Capítulo 3 procuramos fazer uma discussão a partir das informações apresentadas no primeiro capítulo e no relato do segundo capítulo. Em um primeiro momento, definimos um ponto teórico em comum entre os campos da Educomunicação e da Museologia que nos auxilie a delinear o conceito de *mediação*. Depois, com apoio do relato, do aporte teórico e do Modelo para a Mediação Educomunicativa proposto por Consani (2008), fazemos uma aproximação entre a recepção dos públicos do MAE/USP e a educomunicação, de modo a responder à pergunta inicial.

Nas Considerações Finais, retomamos todo o percurso realizado e concluimos as contribuições deste trabalho.

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO

1.1. Educomunicação

O recente campo do saber da Educomunicação, que dá nome ao curso de licenciatura da USP, é formado pela inter-relação entre as áreas de Comunicação e Educação. Esse campo teórico-prático surge a partir de pensadores latino-americanos que apresentam contribuições importantes sobre educação, comunicação e sobre a aproximação entre a Comunicação e a Educação, na perspectiva de uma realidade mediada pelas mídias e socialmente desigual.

Antes de adentrar maiores desdobramentos, é necessário apresentar as diferenças entre a educação formal, informal e não formal.

A formal é a educação normatizada, recebida na escola via matérias e disciplinas; a educação informal é aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nascem, pela família, pela religião que professam, por meio do pertencimento, região, território e classe social; já a educação não formal possui um campo próprio que se articula e se soma com a educação formal e a educação informal, como explica Gohn:

[...] A [educação] não formal são os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como em projetos sociais, movimentos sociais etc. Há sempre uma intencionalidade nestes processos. A educação não formal contribui para a produção do saber na medida em que ela atua no campo que os indivíduos atuam como cidadãos. Ela aglutina ideias e saberes produzido via o compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre saberes herdado e saberes novos adquiridos. Trata-se de um processo sociocultural e histórico que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura (GOHN, 2014, p. 47).

Na educomunicação, a concepção de educação está ancorada no pensamento de Paulo Freire (1981), que refletiu sobre o sistema de educação formal no contexto da alfabetização e educação popular, colocando em prática um trabalho que identificaria o letramento como um processo dialógico² de conscientização e emancipação do sujeito oprimido pela exclusão social: a alfabetização daria condições ao sujeito de “ler o mundo” e “escrever o mundo” a partir da sua própria palavra.

Para Freire (1994), a educação precisa conter diálogo e, portanto, não deve ser pautada no modelo de *educação bancária*, conceito que o autor utiliza para identificar a prática hegemônica na educação. O autor faz uma crítica à escola por esta basear suas práticas no “conteudismo”, isto é, a ênfase na transmissão de informações, ao invés de priorizar a

² Processo comunicacional em que existe diálogo.

relação, a troca, o diálogo, a desconstrução e o debate acerca dos valores sociais hegemônicos. Freire (2014) afirma que ninguém se educa sozinho e sim em comunhão, e que o diálogo é a forma que nós, seres humanos, historicamente, criamos para “comunicar o mundo” e, assim, modificá-lo. A comunicação pautada no diálogo sugere que a relação educador-educando seja uma relação social igualitária, logo, na visão de Soares (2014), Paulo Freire contribui expressivamente para as reflexões sobre o dialogismo no contexto das discussões sobre Educação e Comunicação.

Além de Freire, Vygotsky é outro autor da área da Educação, mais precisamente da inter-relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação, que reafirma o conjunto de valores inerente ao *corpus* epistemológico da Educomunicação. O autor considera que o aprendizado é socialmente construído e estruturado, e que um dos instrumentos básicos da cultura e do aprendizado é a linguagem:

O aspecto ‘cultural’ da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais quanto físicos, de que a criança dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 2001, p. 26³ apud CONSANI, 2008, p. 136).

Além da linguagem, outro aspecto cultural importante que Vygotsky considera para o aprendizado é o cotidiano:

O conhecimento escolar cresce na análise do dia-a-dia. E, em um sentido quase freireano, Vygotsky propôs que a percepção das crianças e o uso dos conceitos do cotidiano são transformados pela interação com os conceitos escolarizados. Os conceitos do dia-a-dia integram-se, então, a um sistema de conhecimentos, adquirindo escolarização e controle (MOLL, 1996, p. 12⁴ apud CONSANI, 2008, p. 23).

Em relação à Comunicação, a educomunicação está amparada, em grande parte, pelos Estudos Culturais britânicos e principalmente pela Teoria das Mediações Culturais ou Teoria da Recepção latino-americana.

Os estudos culturais, conduzidos pelo Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham entre os anos 1968 e 1979, partem da virada cultural⁵, que de

³ LURIA, Alexander R. Vygotskii. In: VIGOTISKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

⁴ MOLL, Luis C. (Org.). **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996, pp. 171-199.

⁵ De forma muito resumida, a virada cultural é um paradigma que se inicia em 1960 com trabalhos do antropólogo Lévi-Strauss e do escritor Roland Barthes na França, e dos acadêmicos Raymond Williams e Richard Hoggart, no Reino Unido, que impactaram a vida intelectual e acadêmica dando início a um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura. A matriz intelectual desse campo aproxima diversas linhas de teorização e análise das ciências humanas e sociais, como análise textual (visual e verbal), crítica literária, história da arte, estudos de gênero, história social, linguística e teorias da linguagem, aspectos mais interacionistas e culturalistas da sociologia tradicional, estudos dos desvios, antropologia, teoria crítica (por exemplo: semiótica francesa e teóricos pós-estruturalistas, Foucault, a Escola de Frankfurt, os autores e autoras feministas, a psicanálise); estudos do cinema, da mídia, das comunicações e da cultura popular (HALL, 1997, p. 31).

acordo com Stuart Hall, foi iniciada fundamentalmente pela preocupação com a linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo uma posição privilegiada na construção e circulação do significado:

[...] uma inversão da relação que tradicionalmente tem se pensado que exista entre as palavras que usamos para descrever as coisas e as próprias coisas. A suposição usual do senso comum é a de que os objetos existem "objetivamente", como tal, "no mundo" e, assim, seriam anteriores às descrições que deles fazemos. Em outras palavras, parece normal presumirmos que as "moléculas" e os "genes" precedam e sejam independentes dos seus modelos científicos; ou que a "sociedade" exista independentemente das descrições sociológicas que dela se fazem. O que estes exemplos salientam é o modo como a linguagem é presumivelmente subordinada e está a serviço do mundo do "fato". Entretanto, nos últimos anos, a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela tem sido radicalmente revista. A linguagem passou a ter um papel mais importante. Teóricos de diversos campos - filosofia, literatura, feminismo, antropologia cultural, sociologia - têm declarado que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata. (DU GAY, 1994, no prelo⁶ apud HALL, 1997, p. 28).

Indo um pouco além, a Teoria das Mediações Culturais da Escola Crítica Latino-americana de Comunicação, por levar em consideração as questões políticas, sociais e históricas da América Latina, deu ênfase aos aspectos da cultura como um campo de conflitos, envolvendo o reconhecimento de diferenças e de entrecruzamentos de relações de poder permeadas por uma constante tensão entre diversos sujeitos, grupos e classes sociais (SANTANA, 2016). Os pensamentos dessa Escola existem desde o final da década de 1960, mas somente no final do século conquistaram o devido reconhecimento institucional (MARQUES DE MELO, 1999).

Esses pensamentos estão situados nas ex-colônias não passivas ante a hegemonia mercadológica oriunda, via de regra, das políticas capitalistas das antigas metrópoles. Seu cerne nasce no indivíduo latino-americano que rejeita ser o sujeito social adepto ao modelo imposto por essas correntes dominantes. A partir da revisão conceitual latino-americana, o sujeito social “audiência”, que nos modelos tradicionais de teoria da Comunicação costumava aparecer como inerte nos processos comunicativos, passa a destacar-se como ativo por ser interlocutor, e não somente receptor de conteúdos (MESSIAS, 2017).

A Teoria das Mediações Culturais e as pesquisas de recepção então mudam o “lugar” da reflexão sobre os meios no campo da Comunicação, que dava atenção aos efeitos que estes, considerados como emissores onipotentes, produziam nas pessoas, vistas, por sua vez, como receptores passivos. De outro lado, nos estudos de recepção, a comunicação é considerada como um processo de negociação de mão dupla, em que emissor e receptor estão dialogicamente integrados entre si. Esse enfoque ressoa na educação formal, transformando a

⁶ DU GAY, P. **Some course themes**. Não publicado. Milton Keynes, The Open University, 1994.

ideia de que era preciso proteger as crianças dos conteúdos nocivos dos meios, sobretudo da televisão (SANTANA, 2016).

Soares (2000) comenta que, no cenário latino-americano, um dos pioneiros sobre a inter-relação comunicação/educação é o brasileiro Paulo Freire, em seu clássico texto “Extensão ou comunicação?” (2014), no qual focaliza os processos comunicacionais que se inserem no agir pedagógico libertador. Para o educador, não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: a cognoscitiva e a comunicativa. Da mesma forma, Soares retoma o argentino Kaplún,⁷ para quem a Comunicação Educativa existe para dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando.

O colombiano Martín-Barbero (2011) diz que o ponto de partida para pensar as relações da educação com a comunicação está na centralidade do conhecimento e da informação no contexto de países desiguais, nos quais existem outras necessidades estruturais básicas, como as de moradia e saúde para as maiorias⁸. Essa realidade produz enorme defasagem entre o modelo de comunicação que vigora, hoje em dia, fora da escola, na sociedade da comunicação, e o modelo ainda hegemônico de comunicação no qual se baseia o saber escolar. Nesse sentido, se a escola ensinasse a ler o mundo por meio de hipertextos tanto quanto ensina a ler textos, ela promoveria uma estratégia para ajudar a criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, “desajustadora” da acomodação na riqueza e da resignação na pobreza.

Messias (2017) afirma que é nesse perfil de resistência às manifestações diversas de hegemonia que surge um novo pensamento comum no Novo Continente, em especial na parte situada abaixo da América do Norte: o Paradigma Educomunicativo. Em especial, os postulados de Paulo Freire, complementados pelas reflexões posteriores de Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez, Mário Kaplún e Ismar de Oliveira Soares, deram solidez a essa forma de entendimento da educação, seja ela formal, informal ou não formal, com elementos que pudessem levar a uma libertação das amarras do consumo.

O Paradigma da Educomunicação, de acordo com Soares (2000) é: o conjunto das ações voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, favorecedores tanto de relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos, quanto de uma apropriação criativa dos recursos da informação nos processos de produção da

⁷ KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, n. 14, jan/abr. 1999. p.68-75.

⁸ Ao longo de toda a sua obra, Martín-Barbero (2011) utiliza o termo “maiorias” para se referir ao que geralmente chamamos de “minorias” sociais.

cultura e da difusão do conhecimento. O novo campo apresenta-se como interdiscursivo, interdisciplinar e mediado pelas tecnologias da informação.

Vale lembrar que a episteme da educomunicação perpassa pelo letramento midiático. Nesse prisma, há uma relação de ensino-aprendizagem que orienta, na fase de construção cognitiva dos sujeitos sociais, para uma compreensão crítica dos processos de linguagem presentes em uma permanente arena chamada tecnologias da informação e da comunicação (MESSIAS, 2014). Soares (2000) salienta que não se trata de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos, ou seja, educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios de comunicação são ressignificados a partir de um projeto pedagógico mais amplo.

A inter-relação comunicação/educação utilizada neste trabalho é a adotada na perspectiva do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) a partir de pesquisas realizadas no final da década de 1990 junto a especialistas de toda a América Latina, países ibéricos e Estados Unidos. O NCE hoje mantém vínculo de trabalho e pesquisa com o CCA-ECA/USP – Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA USP, 2021, online), departamento em que está o curso de Licenciatura em Educomunicação.

Messias destaca que

[...] As investigações de Soares e outros teóricos da Escola de Comunicações e Artes da USP deram [...] estrutura ao Núcleo de Comunicação e Educação daquela instituição de ensino superior. Um espaço em que ações conjuntas envolvendo pesquisadores da comunicação somaram-se a práticas de letramento de profissionais da educação, tendo como foco, em especial, as relações de ensino-aprendizagem no espaço formal da escola (2017, p. 203).

Santana (2016) diz que a perspectiva da relação entre Comunicação e Educação adotada pelo NCE busca o entendimento de que essa relação não se inicia com a emergência das TICs⁹, mas parte de preocupações muito influenciadas por movimentos de educação e comunicação popular, que têm como princípio fundamental o processo dialético de construção do conhecimento (tese–antítese–síntese), pautado no diálogo e na gestão participativa das relações humanas voltada para a produção e circulação de conhecimento, expressão das criatividade e diversidade cultural. Essas possibilidades são viáveis a partir da criação de um *ecossistema comunicativo*¹⁰, ou seja, um ambiente favorável à educação e comunicação dos indivíduos.

⁹ TICs é a sigla para “tecnologias da comunicação e informação”; muitos autores no Brasil a adotam, sob a influência dos conceitos de *media education* da Europa e *media literacy* dos Estados Unidos. da América (SANTANA, 2016, p. 47).

¹⁰ Será melhor explicado no Capítulo 3.

A Educomunicação, enquanto campo de ação social, pretende ser capaz de inaugurar posturas teóricas e práticas que se situam para além das tradicionais paredes paradigmáticas, reconceitualizando a relação entre educação e comunicação e direcionando-a para uma educação cidadã emancipatória, com a esperança de que seja forte para romper com a narrativa dominante de uma cidadania associada meramente ao consumo (SOARES, 2000).

Hoje são identificadas oito áreas de intervenção social educomunicativa. De acordo com Soares, Viana e Xavier (2017), as áreas de intervenção social são: (1) Vozes da infância e da juventude, (2) Gestão da comunicação em espaços educativos, (3) Educação para a comunicação, (4) Mediação tecnológica na educação, (5) Pedagogia da comunicação, (6) Expressão comunicativa por meio das artes, (7) Educomunicação socioambiental, (8) Reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação.

Levando em consideração a carência de pesquisas sobre a intervenção social da educomunicação em espaços de museus, a seguir, iniciamos a apresentação do campo da Museologia por meio de conceitos-chave.

1.2. Conceitos-chave da Museologia

A palavra **museu** é originária do grego *mouseion*, que designa o “templo das musas”. Recorrendo à mitologia, as musas eram fruto da união de Zeus (o poder) e Mnemosine (deusa da memória). A partir disso, é possível retirar algumas pistas da origem e significado do museu: a união do poder e da memória que, aliada ao fato de as musas serem as entidades responsáveis pela criação artística e científica, torna o museu o lugar de preservação dessas criações. Sinteticamente, seus pontos de partida são o poder, a memória, as artes e a ciência (NIERI, 2019; DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013).

A maioria dos países definiu o museu de formas variadas, pelos textos legislativos ou por meio de suas organizações nacionais. A definição profissional de museu mais conhecida atualmente continua sendo a que se encontra nos estatutos do Conselho Internacional de Museus (ICOM¹¹):

[...] o museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 64).

¹¹ A sigla se refere a International Council Of Museums. Criado em 1946, o ICOM é uma Organização não governamental que mantém relações formais com a UNESCO, executando parte de seu programa para museus, tendo status consultivo no Conselho Econômico e Social da ONU. Seus mais de 40.000 membros, provenientes de 141 países, participam de atividades nacionais, regionais e internacionais promovidas pela organização: oficinas, publicações, programas de formação, intercâmbio e de promoção de museus. O site do ICOM Brasil é: <https://www.icom.org.br/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

Segundo Desvallées e Mairesse, antes de o museu ser definido como tal, no século XVIII existia em quase todas as civilizações certo número de lugares, de instituições e de estabelecimentos que se aproximavam mais ou menos diretamente daquilo englobado atualmente com esse vocábulo, segundo um conceito emprestado da Antiguidade grega e a sua ressurgência durante o Renascimento ocidental. Nesse sentido, a definição do ICOM pode ser analisada como fortemente marcada por sua época e seu contexto ocidental, mas também como definição muito normativa, visto que o seu fim é essencialmente corporativo. Uma definição “científica” de museu deve, assim, distanciar-se de alguns dos elementos aportados pelo ICOM, tais como, por exemplo, o caráter não lucrativo do museu: um museu lucrativo ainda assim é um museu, mesmo que não seja reconhecido pelo ICOM.

Os autores dizem que é possível definir o museu, de maneira ampla e objetiva, como uma instituição museal permanente, que preserva as coleções de documentos físicos e produz conhecimento a partir deles. De modo mais amplo, o museu pode ser compreendido como um lugar de memória, um fenômeno englobando as instituições, os lugares diversos ou os territórios, as experiências ou os espaços imateriais.

A **museologia**, etimologicamente, é “o estudo do museu” e não a sua prática – que remete à museografia. A museologia, confirmada nesse sentido amplo ao longo dos anos 1950, é apontada por Desvallées e Mairesse (2013) como *“um campo muito vasto que compreende o conjunto de tentativas de teorização ou de reflexão crítica ligadas ao campo museal”* (p. 61), ou, em outros termos, *“uma relação específica entre o homem e a realidade, caracterizada como a documentação do real pela apreensão sensível direta”* (p. 64).

Eles ressaltam ainda que

As linhas diretrizes de um mapeamento para o campo museal podem ser traçadas em duas direções diferentes, seja pela referência às principais funções inerentes ao campo (documentação, indexação, apresentação ou ainda preservação, pesquisa, comunicação), seja considerando as diferentes disciplinas que o exploram mais ou menos pontualmente (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 63).

Apesar de o termo ter sido cada vez mais usado no mundo a partir dos anos 1950, ele permanece sendo muito pouco utilizado por aqueles que veem o museu do exterior, em seu cotidiano.

De acordo com os autores, o termo **museografia** é mais antigo que o termo “museologia”, sendo atualmente definido como o conjunto de técnicas desenvolvidas para preencher as funções museais, particularmente aquilo que concerne à administração do museu, à salvaguarda (conservação preventiva, restauração e documentação) e à comunicação (exposição, comunicação e educação).

Museal é um neologismo construído pela conversão de um adjetivo em substantivo, podendo ser considerado como ambos e apresentando, portanto, duas acepções:

(1) O adjetivo “museal” serve para qualificar tudo aquilo que é relativo ao museu, fazendo a distinção entre outros domínios (por exemplo: “o mundo museal” para designar o mundo dos museus); (2) Como substantivo, “o museal” designa o campo de referência no qual se desenvolvem não apenas a criação, a realização e o funcionamento da instituição “museu”, mas também a reflexão sobre seus fundamentos e questões. Esse campo de referência se caracteriza pela especificidade de sua abordagem e determina um ponto de vista sobre a realidade (considerar uma coisa sob o ângulo museal é, por exemplo, perguntar se é possível conservá-la para expô-la a um público) (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 54).

A Museologia pode, assim, ser definida como um campo transdisciplinar que presume o conjunto de tentativas de teorização ou de reflexão crítica sobre o campo museal, ou ainda como a ética ou a filosofia do museal.

Já a **musealização**, do ponto de vista mais estritamente museológico, é a operação de extração, física e conceitual – o que inclui os processos de preservação – de uma coisa de seu meio natural ou cultural de origem, conferindo a ela um estatuto museal, isto é, transformando-a em *musealium* ou *musealia*, ou seja, um “objeto de museu” que se integre no campo museal. Qualquer coisa, independente do significado que possuía em seu contexto, uma vez dentro do museu, assume o papel de evidência material ou imaterial do Homem e do seu meio, e uma fonte de estudo e de exibição, adquirindo, assim, uma realidade cultural específica (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013). Essa atribuição de qualidades e valores à *musealia*, associada à ação humana estudada pela Museologia, é chamada de **musealidade** (CURY, 2020a).

1.3. Educomunicação e Museus

Para a discussão, procuramos apoio em investigações sobre os museus e seus públicos na perspectiva da Educomunicação ou da inter-relação Comunicação/Educação. Entre os poucos trabalhos existentes, foram selecionados três: de Santana (2016), Mello (2019) e Mota e Júnior (2021), classificados como relevantes para as discussões sobre educomunicação e atuação com mediação de públicos de museus. A seguir, são brevemente apresentados os contextos, objetivos e resultados desses trabalhos.

Santana (2016) investigou, a partir das teorias da Comunicação e do campo de pesquisa e ação social da Educomunicação, usos, sentidos e potencialidades de mediação e

participação dos públicos de museus, utilizando como cenário o Museu da Imigração do Estado de São Paulo¹².

Sua investigação qualitativa foi realizada por meio da observação de visitas educativas de estudantes e professores de sete escolas, cinco públicas e duas particulares, entre o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental, em turmas com média de 40 estudantes, acompanhadas por educadores do setor educativo da instituição. Os instrumentos de coleta utilizados foram: caderno de campo, formulário, câmera fotográfica, gravador, apropriação da avaliação aplicada pela equipe da própria instituição e entrevista semiestruturada por meio de questionário.

Com base na observação, de acordo com o que foi sugerido pelos entrevistados e, considerando a reflexão propositiva sobre os usos e potencialidades de participação e mediação que podem ser melhor explorados nos museus, a autora evoca algumas possibilidades de gestão a partir da Educomunicação, que são: “a) *O uso de pautas midiáticas nas visitas educativas*; b) *Apropriação de tecnologias da comunicação nas visitas educativas*; c) *Potencialidades educacionais nas atividades sugeridas por professores e estudantes*; e d) *Educomunicação e gestão compartilhada de processos*” (SANTANA, 2016, p. 170).

Já Mello (2019) propõe descrever os vínculos existentes entre a obra educativa, a dimensão museológica e a dimensão comunicativa do Memorial da Resistência de São Paulo¹³ à luz dos referenciais teóricos do campo da Comunicação/Educação.

Para isso, utilizou dados extraídos de entrevistas com os gestores e coordenadores do Memorial, da análise de materiais educativos e culturais publicados por essa instituição, bem como da análise dos discursos de professores e de alunos obtidos a partir do processo de recepção das exposições do Memorial. As pesquisas de recepção foram realizadas durante o período de três meses junto a seis turmas de Ensino Médio, em seis escolas, três públicas e três particulares, localizadas na cidade de São Paulo.

A partir da análise, os discursos identificados no Memorial da Resistência foram vários. Entre eles o científico histórico, o testemunhal, o jornalístico, o pedagógico, o artístico (musical, teatral, cinemático, literário), o discurso propriamente museológico, baseado nos objetos e acervos documentais; a interação verbal face-a-face, entre palestrante e público ou

¹² O Museu da Imigração do Estado de São Paulo, inaugurado em 1993 pela Secretaria da Cultura do Governo do Estado de São Paulo, preserva a história das pessoas que chegaram ao Brasil por meio da Hospedaria de Imigrantes do Brás, bem como o relacionamento construído, ao longo dos anos, com as diversas comunidades representativas da cidade e do estado. Site: <https://museudaimigracao.org.br/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

¹³ Localizado no antigo DEOPS, Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (1940–1983), uma das polícias políticas mais truculentas do país, o Memorial da Resistência de São Paulo tem como missão a valorização e a preservação das memórias da repressão e da resistência políticas no Brasil republicano, especialmente no período da ditadura civil-militar. Site: <http://memorialdaresistencia.org.br/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

entre educador e público. O autor afirma que, ao serem incorporados e apropriados pela instituição, esses discursos são ressignificados, uma vez que deixam seu domínio de origem e passam a fazer parte de outro: o comunicativo, domínio do discurso do Memorial. Ao comporem esse campo discursivo comunicativo, cada discurso encontra-se com outros discursos de outros campos, que estão na mesma condição, e passam a dialogar entre si, reelaborando-se em uma “metassignificação” (BACCEGA, 2007¹⁴ apud MELLO, 2019), cada um deles em um processo de interdiscursividade que manifesta a especificidade do discurso do Memorial da Resistência de São Paulo. Nesse diálogo, os conhecimentos específicos produzidos por cada um dos sujeitos agentes da socialização deixam seus domínios de origem e se encontram, entram em embates, são ratificados, acumulados, combinam-se, complementam-se e são ressignificados em uma constante espiral de metassignificação formadora do discurso da Comunicação/Educação.

Mota e Júnior (2021) procuram compreender a importância da educomunicação para a criação de espaços formais e informais de aprendizagem, em uma relação dialógica entre o educando e o seu entorno social, sob a mediação dos acervos materiais e imateriais dos museus. De forma específica, a investigação buscou evidenciar a função social do Museu da Gente Sergipana¹⁵ na preservação da biografia José Martins Ribeiro Nunes, o “Zé Peixe”, para a interconexão das práticas e experiências de aprender fora da ambiência escolar.

Por meio de pesquisa qualitativa de cunho exploratório, bibliográfico e descritivo, buscaram compreender o objeto central do tema proposto como sendo uma condição permanente da sociedade para a preservação da memória e da história. Desenvolvida em três capítulos, o primeiro abordou os museus e o seu papel social e educativo. No segundo, pontuaram a importância da educomunicação para a preservação da memória e da história (auto) biográfica, como elemento da prática e da formação da autonomia do educando, num processo dialógico permanente. No terceiro e último capítulo, apresentaram a preservação da biografia do “Zé Peixe”, parte do acervo do Museu da Gente Sergipana, expressado na forma de memória dialógica potencializada.

Os autores concluem dizendo que a partir do enfoque na educomunicação, como campo teórico-prático para produção de conteúdo educativo interligado às ações museológicas, é possível criar ecossistemas de aprendizagens que priorizem uma formação

¹⁴ BACCEGA, Maria Aparecida. O campo da comunicação. In: BARROS FILHO, Clóvis; CASTRO, Gisela. **Comunicação e práticas de consumo**. São Paulo: Saraiva, 2007.

¹⁵ Inaugurado em 26 de novembro de 2011 e considerado um marco histórico para o Estado de Sergipe, o Museu da Gente Sergipana Gov. Marcelo Déda é o primeiro museu de multimídia interativo do norte e nordeste, sendo comparável ao Museu da Língua Portuguesa e ao Museu do Futebol, em São Paulo. É um museu totalmente tecnológico voltado para expor o acervo do patrimônio cultural material e imaterial do estado de Sergipe, através de instalações interativas e exposições itinerantes. Site: <http://www.museudagentesergipana.com.br/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

crítica, baseadas na identidade e na cultura local, o que pode ser realizado por meio de práticas educativas e comunicacionais que potencializam a convergência entre os recursos tecnológicos, a apropriação histórica para a preservação da memória e o engajamento dos educandos no processo de autonomia para a construção do seu conhecimento. Em outras palavras, enxergam a educomunicação e as ações museológicas como apoios para a formação de uma consciência crítica transformadora, em um processo dialógico entre memória, acervo e públicos.

É importante colocar também outros dois trabalhos encontrados. Um deles é o projeto de pesquisa de iniciação científica desenvolvido por Carrer (2018), sob orientação da Profa. Dra. Marília Xavier Cury, intitulado “Educação no Museu de Arqueologia e Etnologia: diálogos com a Educomunicação” e apresentado no I Encontro de Pesquisa em Museus e Museologia da Universidade de São Paulo (PPGMUS-USP) no início de dezembro de 2018.

Além deste, há o trabalho de Nieri (2019), de conclusão do curso de Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP. A pesquisadora parte da percepção de congruências de filosofia e atuações entre as áreas de Museologia, Comunicação e Educação para investigar se é possível que a *práxis* educacional atenda às necessidades de um espaço educativo como o museu e, se sim, como poderia atender a fim de potencializar essas ações. Além disso, discute novas perspectivas para a Museologia, uma vez que o museu é um espaço de comunicação e educação e que, em diálogo com o aqui e agora, precisa se reinventar e estar disposto a ser repensado, trabalhando com base em vieses transversais e democráticos.

1.4. O contexto do MAE/USP

O museu tem sua origem no colecionismo e no diletantismo, como um local reservado para expor coleções particulares a poucas pessoas. Sua institucionalização foi lenta e gradual, até ser transformada na instituição que conhecemos hoje, voltada para a comunicação do patrimônio cultural preservado (CURY, 2005a).

Como já apresentamos, as origens do museu partem do poder, da memória, das artes e da ciência (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013) e, por muito tempo, o museu foi considerado um mecanismo diferenciador, um espaço de distinção da elite, e seu consumo dependia de um capital cultural elevado (BOURDIEU, 2003). Pensando no aparelho museal atual, podemos perceber resquícios desse modelo por meio de modos de etiqueta, dispositivos de adestração e de narrativas que procuram coordenar e transmitir algum tipo de lógica dependente de

conhecimentos prévios (BENNETT, 1995¹⁶ apud NIERI, 2019). A imagem inacessível do museu, ou como um local em que muitas pessoas não se sentem confortáveis, ou como lugar de “coisa velha”, reflete distância entre os museus e a sociedade, e, da mesma forma, sugere que essas instituições atuam com referenciais pouco inteligíveis, por serem diferentes daqueles do público (SILVA, F. A., 2016).

De acordo com Cury (2016), após a Segunda Guerra Mundial os museus passaram por questionamentos e críticas. No final da década de 1960 e nos anos 1970 e 80, essas críticas culminaram em contestações e em uma série de mudanças de paradigmas, que afetaram profundamente a visão de museu e a práxis museográfica. Nesse período, foram feitas pressões para renovar e ampliar as formas de interpretação de coleções, abrir as instituições, quebrar monopólios em torno de acervos e definir políticas. Uma nova museologia então se consolida com o surgimento dos antimuseus, ecomuseus, museus regionais, comunitários, museu de cidade, e outros espaços, que se expandem a partir do ideal de museu ou patrimônio integral. Sobretudo, ocorre o que podemos denominar o início de uma revolução comunicacional nos museus,

[...] pois passam a existir mudanças nas relações com a sociedade e no direito de participação das fragmentações e segmentações sociais nos processos de musealização, além do direito a tecer suas micro-histórias, construir suas memórias, eleger e preservar seu patrimônio. No cenário intensificado da globalização a participação ganha força e os museus passam a ver no público um elemento constitutivo. Os museus vislumbram que o patrimônio está no território e, também, é um conjunto de elementos materiais e imateriais que dialogam entre si, ou seja, não estando isolados, fazem parte da dinâmica cultural (CURY, 2016, p. 12).

Cury (2005b), em suas pesquisas, ancorada principalmente nos estudos de recepção de Martín-Barbero, trata do processo de *comunicação museológica*. A análise deste processo comunicacional não é focada na mensagem que os museus emitem mas, sim, na interação entre os significados atribuídos pelo museu e aqueles atribuídos pelo público, em uma relação de participação recíproca. A autora diz que essa perspectiva teórico-metodológica proporciona que o espaço de interação no museu seja mais igualitário, tanto na relação entre museus e públicos, quanto entre os públicos entre si, ressaltando que “certamente nesse espaço há conflitos, divergências e negociação em torno da (re)significação cultural” (p. 78).

O trabalho do sociólogo Boaventura Sousa Santos também é fundamental para compreender as mudanças de paradigmas que afetam profundamente a Museologia. Em sua proposta de pensar a história recente como um processo de epistemicídio, ele escreve sobre a *epistemologia do sul global*. De maneira simplificada, o sul global ao qual se refere Sousa Santos não é o sul geográfico e, sim, uma metáfora para referenciar as vítimas de relações de

¹⁶ BENNETT, Tony. **The Birth of the Museum: history, theory, politics**. Londres; Nova York: Routledge, 1995.

poder Norte-Sul, e as respectivas formas de conhecimento que são urgentes resgatar, as quais partem de sujeitos nascidos na luta. Em suas palavras:

[...] as epistemologias do sul são um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido – ou a produzir – por aqueles que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, e a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (SOUSA SANTOS, 2011¹⁷ apud PORTO, 2016, p. 62).

Como exemplo, podemos falar do sul global no norte geográfico quando nos referimos às populações indígenas vítimas das dinâmicas de colonização interna associadas aos processos de constituição dos estados nacionais do hemisfério norte. E, simetricamente, podemos falar do Brasil como um caso de um norte global no sul geográfico (PORTO, 2016).

Silva, F. A. (2016) diz que, hoje, alguns museus que outrora foram identificados e criticados como instrumentos do colonialismo ocidental, vêm sendo percebidos cada vez mais como lugares potenciais para a produção e partilha de conhecimentos e de encontro, diálogo e interação intercultural. As conquistas civis dos povos indígenas, a apropriação indígena das instituições museais tradicionais e a criação de museus indígenas são exemplos desse processo que visa a descolonização e indigenização dos museus. Nesse contexto, intensificam-se também as práticas curatoriais colaborativas, cuja importância não se limita ao fato de possibilitarem a participação indígena e, conseqüentemente, promover maior entendimento dos objetos e melhor representação destes nas exposições; também, de maneira reflexiva, esses processos permitem repensar a relação dos profissionais de museu com os objetos e o museu, na medida em que não são apenas estes profissionais que fazem a pesquisa, organizam e pensam sobre os objetos museais.

No entanto, como ressalta a autora, o surgimento dessas novas práticas curatoriais não significou a erradicação das práticas colonialistas tradicionais:

[...] Ainda há um longo caminho a ser trilhado para que de fato possamos vivenciar a descolonização dos museus, sendo necessária uma contínua reflexão sobre os impactos do colonialismo nas produções culturais dos povos indígenas e o papel que os museus tiveram e ainda têm na construção de representações etnocêntricas sobre eles. Os museus precisam cada vez mais atuar como centros de pesquisa e educação, produzindo conhecimentos alternativos e condizentes com a diversidade dos públicos com os quais atuam, incluindo os indígenas. Devem assumir que são instituições sociais e tomar partido diante dos problemas sociais, entre os quais se insere a causa indígena [...] (SILVA, F. A., 2016, p. 65).

Cury (2017), ainda, enfatiza a complexidade e a importância da negociação dos processos museológicos nas exposições indígenas:

Os processos museológicos nos museus indígenas têm uma complexidade, longe de qualquer romantismo que se possa supor para os museus comunitários. A negociação faz parte desse museu, mantida pelos membros do grupo. Não são

¹⁷ SOUSA SANTOS, Boaventura. *Épistémologies du Sud. Études Rurales*, 1/2011, n.187, p. 21-49, 2011.

apenas instituições de transmissão de conhecimento, mas de hierarquias e controles sobre os segredos ligados à espiritualidade e ao sagrado. Assim, expor ou não expor, registrar ou não registrar dependem de estruturas superiores decisivas, o que coloca os pajés numa centralidade na tomada de decisão do que se institucionaliza pelo museu, considerando a diversidade de públicos, na comunidade e externa a ela. Em síntese, é o líder religioso o “*curador chefe*”, na ausência de termo melhor. E é ele que coloca os distintos públicos em suas posições – os não iniciados, os não indígenas, os pesquisadores e profissionais de museus parceiros etc. [...] Se a ressacralização do museu antropológico é uma pauta nova que devemos incorporar às aulas de museologia e museografia, os museus indígenas nos oferecem essa lição de forma aprofundada (CURY, 2017, p. 102, grifo da autora).

A primeira ação colaborativa e curadoria compartilhada com indígenas do MAE/USP foi realizada pela antropóloga Fabíola Andréa Silva, que trabalhou com a coleção Xikrin¹⁸ e com requalificação de coleções Asurini,¹⁹ na perspectiva da arqueologia colaborativa e da etnoarqueologia. A museóloga Marília Xavier Cury, apoiada nos saberes da Museologia e da Comunicação Museológica, desde 2010 desenvolve ações museológicas baseadas na pesquisa-ação participativa com indígenas no oeste do estado de São Paulo.

O MAE é um museu científico, universitário, tendo como um dos principais objetivos a produção de conhecimento por meio de objetos arqueológicos e etnográficos, materiais ou imateriais. Nesse sentido, não possui como finalidade principal a contemplação e o deleite:

O objeto portador de informação, ou objeto musealizado, inscreve-se no coração da atividade científica do museu. Esta é desenvolvida, desde o Renascimento, como atividade que visa a explorar a realidade por meio da percepção sensorial, pela experiência e pelo estudo de seus fragmentos. Essa perspectiva científica condiciona o estudo objetivo e recorrente da coisa conceitualizada como objeto, para além da *aura* que lhe permeia para lhe dar sentido. Não se trata de contemplar, mas de ver: o museu científico não apresenta somente os objetos belos, mas convida à compreensão dos seus sentidos. O ato da musealização desvia o museu da perspectiva do templo para inscrevê-lo em um processo que o aproxima do laboratório (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 58, grifo dos autores).

As pesquisas do MAE estão relacionadas ou passam por todas as atividades museográficas: de preservação (seleção, aquisição, gestão, conservação), de pesquisa/catalogação e de comunicação (exposições, publicações, programas e projetos extramuros etc). Essas atividades contemplam e se sustentam no tripé de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, previsto pelo Art. 207²⁰ da Constituição Federal de 1988. No MAE, também há programas de pós-graduação em Arqueologia e Museologia, e o oferecimento de vinte e três disciplinas optativas para a graduação (MAE USP, 2021, online).

¹⁸ SILVA, Fabíola Andrea; GORDON, Cesar (Org.). **Xikrin**: Uma coleção etnográfica. 1a ed. São Paulo: EDUSP, 2011. 324p.

¹⁹ SILVA, Fabíola Andréa. Arqueologia colaborativa com os Asurini do Xingu: Um relato sobre a pesquisa no igarapé Piranhaquara, T.I. Koatinemo. **Revista de Antropologia**, n. 2, p. 143-172, 2015.

²⁰ “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1996, online).

1.5. A proposta da exposição “Resistência Já!”

A exposição “Resistência já! Fortalecimento e união das culturas indígenas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena” é a primeira experiência curatorial-educativa colaborativa do MAE/USP, e possui interesses políticos tanto do Museu quanto dos indígenas: do MAE, para contribuir com as discussões contemporâneas da Museologia, e dos indígenas das três culturas, pela legitimação de sua autonarrativa atual a partir da inserção no espaço da USP. Os indígenas escolheram não mostrar o lado doloroso da sua história, apesar de a dinâmica de organização da exposição ter sido dolorosa para eles, no sentido de lembrá-los do processo da colonização.

Alinhado ao movimento de descolonização da ciência e indigenização dos museus (PORTO, 2016), o projeto foi iniciado em novembro de 2016 a partir de uma pesquisa-ação organizada pela Profa. Dra. Marília Cury²¹. A professora, juntamente com os profissionais Dra. Carla Carneiro²², Me. Maurício A. da Silva²³ e Ma. Viviane Guimarães²⁴, visitaram aldeias das Terras Indígenas (TIs) Araribá, Icatu e Vanuíre, com as quais Cury possuía vínculos anteriores – localizadas no centro oeste paulista, nos municípios de Avaí, Braúna e Arco-Íris –, onde habitam os Kaingang, Guarani Nhandewa, Terena e outras culturas indígenas que optaram por não fazerem parte do projeto.

O que moveu a pesquisa-ação e a primeira ida às aldeias foi a preocupação do Museu de informar aos indígenas sobre os objetos ancestrais coletados em sua maior parte pelos etnólogos Curt Nimuendajú e Herbert Baldus, e pelo antropólogo Egon Schaden, entre o fim

²¹ Marília Xavier Cury é docente no MAE/USP desde 1992. Desde 2010, na ótica da museologia social, vem se dedicando a pesquisa-ação colaborativa com indígenas, reconhecendo as contribuições dos povos originários na constituição da ideia de museu e no desenvolvimento da Museologia. Coordenou o Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da USP (2014–2016). Possui mestrado (1999) e doutorado (2005) em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Tem experiência na área de Museologia e Arqueologia Pública, com ênfase na museologia crítica e colaborativa nos temas: Gestão e Planejamento Institucional, Comunicação Museológica, Expografia, Educação Patrimonial e em Museus, Recepção e Avaliação Museológica, Participação e Colaboração/Cooperação em Museus, Museus Universitários e Patrimônio Industrial. Mais informações: <http://lattes.cnpq.br/1362575549351097>. Acesso em: 17 jun. 2021.

²² Carla Gibertoni Carneiro atua como educadora do MAE/USP desde 1998 e atualmente é chefe da Divisão de Apoio à Pesquisa e Extensão, responsável pela gestão das ações de salvaguarda e comunicação da instituição. Possui doutorado (2009) em Arqueologia pelo MAE/USP e graduação (1994) em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP). Tem interesse pelas áreas de Gestão de Acervos, Educação em Museus, Educação Patrimonial e Arqueologia Pública. Mais informações: <http://lattes.cnpq.br/1335118095249799>. Acesso em: 17 jun. 2021.

²³ Maurício André da Silva atua com educação em museus desde 2005 e atualmente é responsável pelo Educativo do MAE (Seção Técnica de Educação para o Patrimônio). É doutorando e possui mestrado (2015) em Arqueologia pelo MAE/USP, bacharelado e licenciatura (2009) em História pela FFLCH/USP. Possui experiência nas áreas de Arqueologia, Museologia, História Oral e Etnografia Arqueológica. Mais informações: <http://lattes.cnpq.br/8106778111366610>. Acesso em: 17 jun. 2021.

²⁴ Viviane Wermelinger Guimarães atualmente é chefe da Seção Técnica de Expografia do MAE/USP. Possui mestrado (2014) pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da USP e graduação (2006) em Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Museologia, com ênfase em Expografia, atuando principalmente nos temas de Exposição e Curadoria Compartilhada. Mais informações: <http://lattes.cnpq.br/2862546919275635>. Acesso em: 17 jun. 2021.

do século XIX e 1974, antes pertencentes às coleções formadas no Museu Paulista²⁵, hoje sob a guarda do MAE/USP (SILVA; CARNEIRO, 2021)²⁶.

O processo de construção da exposição foi longo e colaborativo. Foram realizadas muitas reuniões durante três anos, em que os integrantes das aldeias estavam todos presentes concomitante ou alternadamente. Todas as ações foram negociadas e decididas conjuntamente entre o Museu e os indígenas das três culturas e, em caso de discordância, os indígenas sempre têm a palavra final nas decisões.

O projeto impactou todas as esferas do Museu de seleção, indexação e apresentação, pois partiu-se do pressuposto de que as relações entre sujeitos e objetos da exposição se modificaram. Foram levantadas discussões sobre a responsabilidade ética dos museus em relação às comunidades indígenas de quem possui acervos, considerando os movimentos recentes dessas populações de cobrar um maior conhecimento sobre a maneira como sua herança cultural é estudada, interpretada e representada nessas instituições. Tais movimentos abrem portas para negociações diversas, sendo alguns exemplos a repatriação, requalificação de acervos, guarda compartilhada e realização de curadorias nativas e colaborativas.

A curadoria, segundo Cury (2020a), se deu por meio de um conjunto de ações interligadas em torno do objeto museológico, que envolve muitos agentes curadores, como todos os profissionais de museus, pesquisadores, educadores, conservadores, entre outros; os visitantes; agentes que possuem objetos salvaguardados no museu, como os indígenas e os encantados, que por meio dos pajés atuam nesse processo.

Em relação ao acervo, de acordo com o que disseram os funcionários, pesquisadores e indígenas que fizeram parte do projeto expográfico desde seu início, os indígenas das três culturas optaram por manter os acervos no próprio MAE, alegando estarem seguros e bem conservados, dada a estrutura que a USP possui. Ainda sobre o acervo e sua documentação, surgiram reflexões sobre os objetos estarem vivos, discussão ocorrida também no trabalho anterior dos pesquisadores Silva e Gordon²⁷.

Algumas peças do acervo foram requalificadas para serem expostas, como no exemplo da Vestimenta Sagrada da Dança da Ema, da cultura Terena, que demandou um

²⁵ O Museu Paulista é uma unidade da USP, parte do conjunto de museus da universidade. O antigo Museu do Estado foi integrado à USP em 1963, e desde então, sua sede, o Edifício-Monumento (popularmente conhecido por Museu do Ipiranga), bem como o Museu Republicano de Itu, extensão no interior paulista, passaram a ser administrados pela Universidade. Atualmente, o Museu Paulista da USP possui um acervo com cerca de 450 mil itens, a partir dos quais promove seus cursos, palestras e eventos acadêmicos e culturais. Site: <http://www.mp.usp.br/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

²⁶ Silva e Carneiro (2021) apontam que a origem do MAE se deu de uma maneira singular, pela fusão de acervos e coleções pertencentes a quatro instituições da USP: coleções arqueológicas e etnográficas do Museu Paulista; Acervo Plínio Ayrosa, do Departamento de Antropologia da FFLCH; Instituto de Pré-História; antigo Museu de Arqueologia e Etnologia. Sua inauguração ocorreu em 1989.

²⁷ SILVA, Fabiola Andrea; GORDON, Cesar (Org.). **Xikrin**: Uma coleção etnográfica. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2011. 324p.

desprendimento, por parte do Museu, das ações de restauro tradicionalmente realizadas. Todo o processo, da arte à pajelança, foi realizado por terenas especialistas²⁸. Além disso, o processo trouxe várias reflexões, como o reconhecimento por parte do Museu sobre a importância da criação de espaços de cura para os processos traumáticos vivenciados pelas populações indígenas.

Sobre a expografia, indígenas das três culturas fizeram, entre outras coisas, a curadoria das fotos a serem expostas, do nome, das cores e das narrativas da exposição. Fizeram também as artes da divulgação e da capa do catálogo da exposição, como mostra a Figura 1, na próxima página. As fotos do catálogo foram feitas por Natália Lipú da Silva²⁹ e a arte por Vandriele da Silva³⁰, ambas da aldeia Ekeruá e da cultura Terena.

A exposição obteve três aberturas, cada uma protagonizada por cada cultura indígena: a primeira ocorreu no dia 15 de março de 2019 (Figura 2) e foi liderada pelos Kaingang; a segunda ocorreu no dia 10 de maio de 2019, protagonizada pelos Guarani Nhandewa; e a última, de 28 de junho de 2019, foi liderada pelos Terena. A exposição é de longa duração, com previsão inicial de duração de três anos a partir da abertura.

²⁸ O processo de restauro está registrado na página do Facebook do Museu por meio de textos e imagens, disponível no endereço: <https://www.facebook.com/media/set/?vanity=maeusp&set=a.641011729571771>. Acesso em: 29 jun. 2021.

²⁹ Natália Lipú da Silva é graduada (2018) em Design de Moda pela Universidade do Sagrado Coração (USC) e atualmente é graduanda em Artes Visuais pela UNICAMP.

³⁰ Vandriele Daiane da Silva atualmente é graduanda no curso de Publicidade e Propaganda pela USC.

Figura 1 – Catálogo da exposição “Resistência Já!”



Fonte: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/203>. Acesso em: 13 mar. 2021.

Figura 2 – Apresentação do Grupo Cultural Kaingang da TI Vanuíre-SP



Fonte: Ader Gotardo. Disponível na página do Facebook “Museu de Arqueologia e Etnologia da USP”:
<https://www.facebook.com/maeuspphotos/a.829555690717373/829556067384002>. Acesso em: 14 fev. 2021.

1.6. Lugar de fala, lugar de escuta

O questionamento de Ribeiro (2017) sobre os *lugares de fala* se popularizou e gerou polêmicas nas redes sociais, ao mesmo tempo que fez da autora uma referência (GEMELLI; FRAGA, 2019). Em sua obra “O que é lugar de fala?”, ela traz a marcação do *lugar* como imperativa para que sejam reconhecidas as realidades desconsideradas pela pauta hegemônica. A autora faz sua reflexão a partir da principal pauta do feminismo negro, “o ato de restituir humanidades negadas” (RIBEIRO, 2017, p. 22) e do compromisso de conferir visibilidade às histórias e criatividade negra. Entre vários tópicos emergentes da contemporaneidade, Ribeiro trata da importância de divulgar a produção intelectual de grupos historicamente marginalizados, como também da interseccionalidade das pautas nos movimentos sociais, além de apresentar contribuições potenciais para os estudos sobre narrativas, ao promover o debate acerca da linguagem como manutenção do poder. Diz que “[...] o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p. 64, grifo nosso). Ressaltamos que

[...] reduzir *lugar de fala* somente a vivências individuais é um grande erro, visto que se trata de uma discussão estrutural. Nesse caso, não se nega a perspectiva individual, mas a ênfase é depositada no lugar social ocupado com referência à matriz de dominação. Outro sobreaviso expresso pela autora é de que o lugar social não determina, necessariamente, uma consciência discursiva sobre este lugar (GEMELLI; FRAGA, 2019, p. 221, grifo das autoras).

O grupo M.O.T.I.M (Mulheres Organizadas por um Teatro em Infinito Movimento) é composto por Tolentino e mais dezenove pessoas, além de outras colaboradoras. O M.O.T.I.M lançou uma peça teatral chamada “Lugar de Escuta” com a proposta de refletir, por meio de representações baseadas nas vivências das próprias integrantes, sobre várias questões do movimento feminista. A peça teve sua primeira temporada entre novembro e dezembro de 2018, na cidade de São Paulo, e foi publicada em livro em 2019. Sua estrutura é de vinte e três cenas, escolhidas à sorte pelo público por meio de tiragem de arcanos maiores do tarô, que representam cada cena, e o resultado é uma peça que dificilmente se repete. A cena inicial e a cena final, porém, são sempre as mesmas. Na última cena, as atrizes se propõem a escutar os relatos que os públicos queiram compartilhar, relacionados (ou não) com as questões trazidas pela peça, colocando em prática seus *lugares de escuta*.

As discussões sobre os lugares de fala e de escuta são realizadas na peça sempre por meio do diálogo direto ou indireto entre dois ou mais interlocutores³¹, que em várias cenas

³¹ Aqui nos baseamos apenas no registro verbal da peça, disponível na publicação em livro, desconsiderando as outras linguagens e dimensões do teatro que também participam da troca.

reconhecem seus lugares enquanto sujeitos inseridos em um contexto estrutural de desigualdade. Um exemplo está na cena em que uma mulher branca e uma mulher negra se dirigem ao público em falas alternadas sobre o mesmo assunto em perspectivas diferentes, que aparentemente não dialogam entre si, mas ao final chegam em um ponto em comum:

[...]

GIOVANNA: Você já parou pra imaginar quantas mulheres você consegue lembrar que sejam escultoras, pintoras, cientistas, dramaturgas, cineastas, estilistas? É difícil não se ver representada em lugares de liderança. Aparentemente, o único lugar que a sociedade diz que eu posso ocupar é o ideal da miss.

A sociedade tenta me esconder, me invisibilizar, calar minha voz, negar minha beleza, minha doçura.

Até quando seremos relegadas ao segundo plano?

[...]

ÁGATA: Você já parou pra imaginar quantas mulheres negras como eu e você consegue lembrar que sejam escultoras, pintoras, cientistas, dramaturgas, cineastas, estilistas? É difícil não se ver representada em lugares de liderança. Não me vejo nem na propaganda da margarina! Aparentemente, o único lugar que a sociedade diz que eu posso ocupar é o ideal da Globeleza.

A sociedade tenta me esconder, me invisibilizar, calar minha voz, negar minha beleza, minha doçura.

Até quando seremos relegadas ao último plano?

Sim, porque o segundo plano pertence às mulheres brancas.

Até hoje o movimento feminista não é capaz de traduzir as mazelas das fêmeas de pele preta. A complexidade da nossa inserção na sociedade não é pensada por ninguém, senão por nós mesmas.

[...]

JUNTAS: *Minha pele lhe reflete como és.*

(TOLENTINO et al, 2019, p. 139-141, grifo das autoras).

Em vários momentos da peça fica claro que o lugar de escuta é associado ao lugar da dúvida. Um lugar desconfortável, de se reconhecer vulnerável e de se aceitar ignorante mas, essencial de se colocar intencionalmente na situação de primeiro passo para o exercício de uma empatia que possibilita o diálogo, nos permitindo entender o melhor do outro ou até de nós mesmos.

1.7. Metodologia

O objetivo deste trabalho decorre da formulação do problema e dos resultados que a investigação pretende alcançar. Como aponta França (2016) em relação à pesquisa em comunicação, “o método não é dado *a priori*, mas se constrói em função (e a serviço) do problema de pesquisa” (p. 154).

Em vista da questão problema apontada na Introdução, nosso objetivo geral é de ***discutir possibilidades de atuação do educador em museus e exposições, tendo como centro uma vivência teórico-prática, de modo a contribuir para o campo teórico e de ação social da Educomunicação, e para o campo da ação educativa da Museologia.*** Para atingir

nosso objetivo, fazemos uma discussão teórica centrada na prática relatada, discussão que tem como objetivos específicos: (a) traçar paralelos conceituais entre a Educomunicação e a Museologia, principalmente a Comunicação Museológica (CURY, 2005b); (b) demarcar um ponto teórico-metodológico em comum entre os campos, que esteja relacionado ao objetivo geral da discussão; (c) delinear o conceito de *mediação* do qual estamos tratando; (d) fazer uma aproximação entre a Educomunicação e a atuação no MAE/USP, utilizando como apoio o Modelo para a Mediação Educomunicativa proposto por Consani (2008).

1.7.1. Aporte teórico

Para realizar a discussão, fazemos uma seleção de materiais bibliográficos a partir das seguintes fontes: (1) o material estudado durante a formação prevista para os bolsistas do MAE/USP, (2) as teorias da Comunicação presentes no campo da Museologia e (3) o material estudado no curso de Licenciatura em Educomunicação.

Do primeiro grupo, entre as obras dos docentes e educadores do Museu, são utilizadas as de Cury, F. Silva, Carneiro e M. A. da Silva. Além desses, outros autores da Museologia importantes para a discussão são Nuno Porto e Ulpiano Meneses. Outro destaque são os estudos do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença (NUMAS) do Departamento de Antropologia da FFLCH/USP. O material de Djamila Ribeiro sobre os *lugares de fala* foi disponibilizado e discutido durante a formação do Educativo do MAE mas, ao decorrer da discussão, sentimos a necessidade de considerar também o *lugar de escuta*, presente na peça teatral de Fabiana Tolentino et al, para evidenciar nosso foco nas relações dialógicas como potencial transformador da realidade – pois só faz sentido falar se alguém estiver escutando.

Sobre o segundo grupo, dentre as teorias da Comunicação presentes no campo da Museologia, priorizamos apenas os autores que contribuem para a discussão sobre a mediação dos públicos. Os mais importantes são Martín-Barbero e Cury.

Em relação ao terceiro, recorremos a autores que escrevem sobre a constituição do campo da Educomunicação, sendo os mais importantes Freire, Soares, Schaun e Messias. Demos também preferência a trabalhos sobre as mediações educacionais, destacando os de Martín-Barbero, Consani e Soares. Conferimos também a disponibilidade de investigações no campo da Educomunicação ou na inter-relação Comunicação/Educação relacionadas aos museus e seus públicos, e destacamos Santana, Mello e os autores Mota e Júnior.

Durante a apresentação e discussão das teorias e práticas, sentimos a necessidade de alguns complementos teóricos, que buscamos em referências importantes sobre o tema, como

é o caso de Hall sobre as identidades culturais, Goffman em relação ao conceito de estigma, Bourdieu sobre o capital simbólico no contexto dos museus, Foucault em relação à subjetividade e vários outros. Também buscamos algumas informações e definições em órgãos de referência, como o Conselho Internacional de Museus (ICOM) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). No caso de acontecimentos recentes, buscamos notícias em portais jornalísticos consolidados como o Nexo Jornal e o G1.

1.7.2. Contextos/lugares

Como diz Meneses (1993), a elaboração da memória se dá no presente a fim de responder às solicitações do presente, não se tratando de um pacote fechado de recordações. Nesse sentido, a justificativa da escolha do tema da discussão se dá por uma urgência, em 2021, de tratar da importância do acesso à informação, do estudo das questões indígenas e das ações em parceria com esses povos, levando em consideração o aumento exponencial de ataques aos povos indígenas no Brasil desde a eleição do presidente de extrema direita Jair Bolsonaro, em outubro de 2018.

Uma breve pesquisa que exemplifica essa situação: na página inicial do site do Instituto Socioambiental³², acessada em junho de 2021, das cinco manchetes presentes na chamada do site (destaque na parte superior), três são relativas a notícias sobre esses ataques. São elas: (1) “Desmatamento no Xingu avança com governo Bolsonaro e põe em risco ‘escudo verde’ contra a desertificação da Amazônia” (ISA, 19 abr. 2021, online); (2) “Cicatrizes na floresta: garimpo avançou 30% na Terra Indígena Yanomami em 2020” (ISA, 25 mar. 2021, online); (3) “Em 2020, povos indígenas isolados são acossados por queimadas, violência e pandemia” (ISA, 23 set. 2020, online).

Outro exemplo são os protestos contra o Projeto de Lei 490, que marcaram o ano de 2021. No dia 30 de junho, indígenas de ao menos sete estados do Brasil protestaram contra o PL 490/2007, que dificulta a demarcação de terras (G1, 30 jun. 2021). O PL determina que são terras indígenas aquelas que estavam ocupadas pelos povos tradicionais em 5 de outubro de 1988, se tornando necessária a comprovação da posse da terra no dia da promulgação da Constituição Federal. Pela legislação atual, a demarcação exige a abertura de um processo

³² O Instituto Socioambiental (ISA) é uma organização da sociedade civil brasileira sem fins lucrativos, recomendada na formação dos bolsistas do Educativo do MAE como material de apoio para as questões indígenas, para além da formação realizada pelos indígenas parceiros da exposição. O ISA foi fundado em 1994 para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais, com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. É uma Oscip desde 2001 – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – com sede em São Paulo (SP) e subsedes em Brasília (DF), Manaus (AM), Boa Vista (RR), São Gabriel da Cachoeira (AM), Canarana (MT), Eldorado (SP) e Altamira (PA). Site: <https://www.socioambiental.org/pt-br>. Acesso em: 25 jun. 2021.

administrativo dentro da Fundação Nacional do Índio (Funai), com criação de um relatório de identificação e delimitação feito por uma equipe multidisciplinar, incluindo um antropólogo e, portanto, não havendo necessidade de comprovação de posse em data específica. Além da implementação do marco temporal, o texto do PL 490 também proíbe a ampliação de terras que já foram demarcadas previamente, independentemente dos critérios e da reivindicação por parte dos povos indígenas interessados. Outro ponto bastante criticado está relacionado a um trecho do projeto que abriria espaço para uma flexibilização do contato com povos isolados, o que causaria vários riscos a essas comunidades (G1, 26 jun. 2021).

O isolamento social como medida protetiva em relação à pandemia do Sars-CoV-2, que se faz presente desde março de 2020, nos impossibilita de realizar pesquisas de campo e, assim, neste contexto consideramos o relato uma possibilidade viável.

Escolhemos ter como centro um relato pessoal também por conta das especificidades da exposição vivenciada. Os objetivos e características da exposição “Resistência Já!” – de ser indígena, autonarrativa e colaborativa – envolvem uma atuação de recepção de públicos em que se faz necessário o exercício constante de respeitar os *lugares de fala* (RIBEIRO, 2017) dos indígenas, o que passa primeiro pelo reconhecimento do *lugar de escuta* ativa (TOLENTINO et al, 2019). O reconhecimento dos próprios lugares de fala e de escuta auxilia também no diálogo com os públicos, na medida em que ampara a pesquisa sobre seus lugares/culturas/cotidianos e facilita o processo de aproximação.

As três culturas indígenas, assim como toda cultura, possuem questões que não são compreendidas em toda sua totalidade e complexidade por pessoas de fora (não indígenas ou não pertencentes a uma cultura indígena específica), pois muitos elementos só fazem sentido se vivenciados em um contexto de pertencimento. Por conta disso, na Introdução deixamos evidente o lugar de não indígenas do qual estamos falando, dentre vários outros *marcadores sociais da diferença*,³³ que demarcam até que ponto podemos falar e em quais momentos devemos nos colocar em um lugar de escuta.

Além disso, destacamos que o projeto expográfico faz uma negociação a partir da perspectiva de que as relações de poder, estruturalmente estabelecidas e historicamente determinadas, naturalizam desigualdades e garantem a existência de apenas um grupo (homens brancos cisgêneros heterossexuais, da elite econômica e/ou intelectual e/ou do norte

³³ Os marcadores sociais da diferença são marcadores considerados pelo NUMAS a partir de vários autores que pensam o racismo estrutural, a questão indígena, as desigualdades de classe, o sexismo, as questões de gênero, a sexualidade, as interseccionalidades, as identidades etc. Blog: <http://numas-usp.blogspot.com>. Acesso em: 17 jun. 2021.

global), concomitantemente ao silenciamento e apagamento sistemático de vários grupos, que são maioria, e os povos indígenas fazem parte desses grupos.

Por fim, ter um relato como centro contribui para uma visão própria dos fatos, considerando os marcadores sociais da diferença da autora, a subjetividade e os afetos resultantes das trocas entre os sujeitos envolvidos nos espaços comunicacionais da exposição específica, que é indígena, autonarrativa e colaborativa.

1.7.3. Sobre o relato

O relato pessoal é sobre uma vivência no MAE como bolsista da Seção Técnica de Educação para o Patrimônio (STEP), mais conhecida como “Educativo do MAE”. A vivência foi possível apenas e graças à bolsa de cultura e extensão do Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação (PUB/USP)³⁴, proposta pelo Prof. Dr. Camilo Vasconcellos, docente do MAE/USP. Nos restringimos a relatar somente as atividades relacionadas com a recepção dos públicos da exposição “Resistência Já! Fortalecimento e União das culturas indígenas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena”. São relatados os fatos e reflexões mais importantes do período de setembro de 2018 a dezembro de 2019, então optamos por organizar o relato em categorias, não em uma linha cronológica seguida à risca, apesar de a cronologia estar presente em cada uma das categorias.

O principal material utilizado para fazer o relato foram as anotações de um caderno pessoal que acompanhou a autora no decorrer de toda a vivência, mas também nos servimos da bibliografia fornecida durante a formação, de fichamentos de textos, do relatório final da bolsa³⁵ e de respostas do formulário de avaliação dos educadores/bolsistas do educativo³⁶, respondido após cada visita realizada, que é parte do acervo documental do MAE/USP. Não divulgamos informações institucionais internas nem informações pessoais dos públicos, professores, funcionários, parceiros do Museu e colegas bolsistas. Todas as informações às quais fazemos referência fazem parte do material público do MAE para a difusão científica, do que está na web (no site do MAE³⁷ e sua página no Facebook³⁸) e do que já foi publicado pelos professores e profissionais do Museu.

O relato é uma construção a *posteriori*, do presente amadurecido em relação a uma vivência do passado, gênero textual que permite, para além dos fatos, a reflexão e a descrição dos afetos, que levam em conta a subjetividade da autora. Não compreendemos a

³⁴ A proposta específica do MAE/USP está disponível no Anexo A.

³⁵ Disponível em Anexo B.

³⁶ Disponível em Anexo C.

³⁷ Disponível em: <http://mae.usp.br>. Acesso em: 10 mar. 2021.

³⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/maeusp>. Acesso em: 17 jul. 2021.

subjetividade como algo não substancial, mas como algo produzido pelas estruturas históricas, sociais e políticas (FOUCAULT, 1997), estruturas que afetam a subjetividade dos sujeitos e interferem em seus discursos (HALL, 2014).

Utilizamos a primeira pessoa do singular, ao contrário do restante do trabalho, para também destacar pela linguagem o caráter único do relato, ainda que variadas vozes e jornadas tenham perpassado e sido fundamentais para a vivência. A terceira pessoa do plural será utilizada apenas para fazer referência à categoria de (nós) bolsistas.

CAPÍTULO 2 – RELATO

2.1. Primeiros contatos com a temática de museus

Desde criança os museus foram apresentados a mim como local de passeio e vínculo com meus familiares e colegas de escola, privilégio fundante dos sentimentos de conforto, refúgio e de “estar em casa” ao ocupar um espaço museal. Esses sentimentos, associados aos conhecimentos proporcionados por disciplinas da ECA/USP, da Licenciatura e da Educomunicação, me motivaram e aumentaram meu interesse inicial pelos espaços museais e pela atuação com recepção dos públicos. No MAE/USP, essa atuação foi possível apenas e graças à bolsa de cultura e extensão do Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação (PUB/USP).

Aqui dou destaque especial aos professores doutores: Marciel Consani,³⁹ Ferdinando Martins e Cristina Costa, do Departamento de Comunicações e Artes (CCA-ECA/USP), que me levaram a pensar sobre o papel da Educomunicação para a democratização do conhecimento e transformação social no contexto da Arte e dos espaços de educação informal e não formal; Teresa Cristina Rego, da Faculdade de Educação (FEUSP), por mostrar o museu como possibilidade dentro da educação não formal e proporcionar vivências no Museu da Imigração, Museu Catavento e Instituto Moreira Salles; Maria Christina Rizzi⁴⁰, do Departamento de Artes Plásticas (CAP-ECA/USP), por apresentar a Arte/Educação no contexto dos museus e exposições, e realizar aulas/visitas em vários espaços, como o Museu de Arte Moderna (MAM/USP), o Memorial da Resistência de São Paulo, o Museu Afro Brasil e outros.

³⁹ Marciel Aparecido Consani é orientador deste trabalho, atualmente professor do curso de Licenciatura em Educomunicação do CCA-ECA/USP e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação da ECA/USP. Possui pós-doutorado (2013) pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA/UNICAMP), doutorado (2008) em Ciência da Comunicação pela ECA/USP, mestrado (2003) pelo IA da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), especialização (2000) em Tecnologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), licenciatura plena (2002) em Educação Artística e graduação (1990) em Artes/Música. Mais informações: <http://lattes.cnpq.br/3770824712909238>. Acesso em: 28 abr. 2021.

⁴⁰ Maria Christina de Souza Lima Rizzi atualmente é professora sênior do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP, orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais e supervisiona pós-doutorado na mesma instituição. É docente nos museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Foi educadora nos museus Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Possui doutorado (2000) e mestrado (1990) em Artes, orientada por Ana Mae Barbosa, e graduação em Educação Artística – Artes Cênicas (1980), pela USP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Arte, Ateliê de Arte para Crianças, Formação de Professores de Arte, História do Ensino da Arte no Brasil, Arte/Educação Ambiental, Museologia e Curadoria Educativa. Em 2017 publicou o texto *As inter-relações entre a Educomunicação e a abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais*, com Mauricio Virgulino da Silva, licenciado em Educomunicação (2016), mestre (2016) e doutorando em Artes, pela ECA/USP. Mais informações: <http://lattes.cnpq.br/0743565381235239>. Acesso em: 28 jan. 2021.

2.2. Referências e discussões importantes

As atividades dos bolsistas de todos os programas – Mediação, Recursos Pedagógicos, Acessibilidade e Avaliação – foram acompanhadas de formação durante todo o período previsto pela bolsa do PUB. A formação foi composta por reuniões semanais sempre no mesmo dia da semana e acompanhadas em sua maioria pelo Me. Maurício André da Silva, educador responsável pelas atividades do Educativo e supervisor direto dos bolsistas. Eventualmente, as reuniões contaram com a participação e condução de outras pessoas, a depender da proposta e dos temas abordados. É importante enfatizar que os próprios indígenas conduziram todas as atividades do Educativo, inclusive as formações dos bolsistas, durante a semana da presença indígena que ocorreu mensalmente.

Setembro, o primeiro mês no Museu, foi marcado pelas boas-vindas de quatro bolsistas, porém, todos nós (total entre dez e quinze bolsistas) e os funcionários, fomos convidados a fazer uma breve apresentação sobre a própria vida durante os primeiros minutos das reuniões de formação. O intuito dessa dinâmica foi de ser, além de uma apresentação coletiva, uma ferramenta para iniciar reflexões sobre lugares de fala (RIBEIRO, 2017) a partir da sensação de falar sobre a própria vida. As reflexões procuraram contribuir na compreensão da complexidade e da responsabilidade de educadores não indígenas mediarem uma exposição autonarrativa indígena.

Também como parte da formação dos bolsistas, lemos e conversamos sobre marcadores sociais da diferença (NUMAS, 2013) e a perspectiva da questão indígena como sendo um marcador. Discutimos um pouco a partir da tese de Fernandes (2015) sobre homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos da América – pesquisa que investigou as várias formas de manejo moral dos povos indígenas imbricadas em sua incorporação compulsória ao sistema colonial, bem como as respostas por parte desses povos. Nesse contexto, para complementar, falamos sobre diversidade sexual e de gênero tomando como base uma crítica à colonização e suas estruturas políticas, históricas e culturais de normalização e consolidação da práxis hegemônica heteropatriarcal, branca, moderna e de classe média (FERNANDES; GONTIJO, 2017).

Outro autor importante para a nossa formação foi Meneses (1993), principalmente nas colocações de sua obra “Educação e museus: sedução, riscos e ilusões”. Em relação a uma formação crítica nesses espaços, ele trata da importância da identidade e da memória.

A memória é considerada pelo autor como um processo historicamente mutável, e não como algo objetivado, um pacote fechado de recordações, ou um mecanismo de registro e

depósito de informações, conhecimento e experiência. É também uma construção baseada na filtragem e na seleção, o que possibilita sua indução ou provocação, além do potencial de ser um mecanismo de esquecimento programado. O autor fala sobre a importância de encarar a memória, não como algo que está enraizado no passado fornecendo seiva vital para o presente, mas como processo de elaboração que se dá no presente e para responder às solicitações do presente e, dessa forma, auxiliar no fortalecimento de narrativas não hegemônicas do passado, contribuindo para uma percepção crítica do presente.

Meneses coloca que a identidade também não é uma essência imanente, imutável e imune às transformações. Em uma proposta de formação crítica, os processos identitários precisam ser entendidos como estratégias de exclusão em função de um “eu” individual ou social que se define sempre no confronto com o *outro*, do qual o *eu* hegemônico busca distinguir-se.

No entanto, o autor diz que as identidades e a memória/História não podem ser os objetivos de um museu, mas seus objetos de tratamento crítico e, para isso, seus processos e mecanismos precisam ser questionados durante a comunicação com os públicos, de forma a pensar no que eles são, como se formam, como utilizam os vetores materiais (objetos e imagens), como funcionam, que efeitos provocam etc.

Uma formação crítica exercita a capacidade de separar, distinguir, circunscrever, levantar diferenças e avaliá-las, situar e articular os inúmeros fenômenos que se entrelaçam na complexidade. Citando John Dewey, Meneses diz que educação é garantir ao indivíduo condições para que ele continue a educar-se, ou seja, promover autonomia do ser consciente que somos – capazes de fazer escolhas, hierarquizar alternativas, formular e guiar-se por valores e critérios éticos, definir conveniências múltiplas e seus efeitos, reconhecer erros e insuficiências, propor e repropor direções.

É recomendável que as linguagens museológicas sejam, segundo o autor, simples, acessíveis e eficientes, e que as atividades acadêmicas de caráter científico sejam bem alinhadas ao processo de comunicação cultural e educacional. O museu, ao se relacionar com o público, pode ser um local que abre espaço para a fruição estética, o relacionamento afetivo, devaneio ou sonho, à evasão, nostalgia e à informação; no entanto, nessa relação é importante sempre considerar o museu não como uma instituição “natural”, mas criada histórica e circunstancialmente, e as exposições museais não podem ser tomadas como um enunciado universal, atemporal e auto-evidente, e sim como um sistema linguístico que precisa ser aprendido.

O ideal de uma educação em museus para a formação crítica é ser um lugar de mais perguntas do que respostas. Meneses (1993) diz que, de acordo com os epistemólogos, o conhecimento parte da descontinuidade, da ruptura, do estranhamento, de não considerar nada tão óbvio ou banal a ponto de dispensar explicações, mas de tudo se transformar em alvo de indagações.

O MAE, por ser um museu de Arqueologia e Etnologia, trabalha o tempo todo com a cultura material, ou seja, objetos arqueológicos e etnográficos coletados que se tornam acervo, coleções, patrimônio, objetos de pesquisas e de comunicação com a sociedade. Na Formação, a nossa principal referência sobre educação patrimonial foi Horta et al (1999), o “Guia básico de educação patrimonial”. Neste guia, as autoras evidenciam que não é necessário ter conhecimento especializado para ler e decodificar a forma, o conteúdo e a expressão dos objetos. Qualquer pessoa pode fazê-lo, desde que utilize suas capacidades de observação e análise direta do objeto ou fenômeno estudado.

Em suas palavras, *“A Educação Patrimonial é um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”* (HORTA et al, 1999, p. 4). No contexto da condução das visitas à exposição “Resistência Já!”, apenas uma parte da metodologia da Educação Patrimonial era aplicada no Acolhimento, momento que será exposto mais adiante, em que realizamos três etapas: de (1) **observação**, associada à (2) **pesquisa/estudo por meio da experiência sensorial**, e por último as (3) **discussões**. Ao longo desse processo, propúnhamos que os visitantes observassem atentamente os **aspectos físicos e materiais** dos objetos, prestando atenção se estes possuíam algum tipo de **desenho ou forma**; falávamos também para eles pensarem em hipóteses sobre seu **uso ou função**, seu **processo de construção** e sobre seu possível **valor ou significado**.

Em relação à questão indígena, de acordo com dados do IBGE⁴¹ de 2010, há 320 culturas indígenas vivendo no Brasil e mais de 150 línguas e dialetos falados atualmente no território nacional. Estes dados foram apresentados na formação de professores intitulada “Sociodiversidade indígena no MAE/USP”, ocorrida em agosto de 2018, ministrada pela Dra. Carla Carneiro e pelo Me. Maurício André da Silva.

Os termos utilizados para se referir aos indígenas foi um tópico que gerou dúvida entre os professores: *índio* foi o nome dado pelo colonizador que achava ter chegado nas “Índias”,

⁴¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (órgão federal).

termo hoje considerado pejorativo; *tribo* está relacionado ao escalonamento hierárquico dos modos de vida e foi questionado no século XX pelo seu caráter evolutivo, por ter conotação de culturas atrasadas; *grupo* ou *povo* podem ser usados com cautela, pois alguns indígenas se autodenominam *nação*, termo que se choca com o Estado brasileiro. No Museu, é utilizado o termo *indígenas*, sempre no plural, evidenciando que se trata de mais de uma cultura, ou sua autodenominação.

As dúvidas e a busca por informações sobre a questão indígena por parte dos professores foi algo que chamou a minha atenção, pois pode ter sido um indicativo de que essas discussões são escassas ou nulas em várias escolas, com raras exceções. O principal público das formações de professores do MAE foi de professores da rede pública que posteriormente levaram seus alunos para visitar os espaços expositivos do Museu, principalmente a exposição “Resistência Já!”.

2.3. Contexto da vivência

No mês de outubro de 2018, segundo mês de Formação dos Bolsistas, a mesma foi marcada pelo maior aprofundamento de discussões sobre questão indígena, pós-colonialismo e sua relação com o contexto político do momento, de fortalecimento da extrema direita nas eleições presidenciais.

Considerando que os grandes pilares de sustentação de uma cultura são a língua e a religião, a inserção da língua portuguesa nas escolas indígenas e a entrada das igrejas evangélicas nas aldeias podem ser considerados exemplos de pós-colonialismo, pois essas ações respectivamente fazem o papel de apagamento das línguas tradicionais e religiões ancestrais.

A bancada ruralista⁴² hoje tenta acabar com reservas indígenas, algo que se configura como questão indígena e ambiental, pois as reservas são as poucas áreas preservadas no norte do país. Este último ponto foi bastante discutido, pois outubro de 2018 foi o mês das eleições presidenciais em que Jair Bolsonaro foi eleito, presidente que prometeu “‘botar um ponto final nesse ativismo xiita’ ambiental” (CHARLEAUX, 2018⁴³). Em relação a isso, falamos

⁴² Fundada em 1995, a Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), faceta mais organizada daquilo que se convencionou chamar “bancada ruralista” ou “bancada do boi”, é uma entidade que vem consolidando um papel como o grupo mais poderoso do Congresso brasileiro, com cerca de 40% de parlamentares na Câmara e um terço no Senado, números que fizeram o apoio formal da frente se tornar objeto de disputa entre os candidatos à presidência em 2018. A aliança entre a presidente da FPA, deputada Tereza Cristina, com Jair Bolsonaro, foi decisiva para a vitória do candidato da extrema-direita. Em retribuição, Bolsonaro emplacou sete parlamentares ruralistas no alto escalão do governo. A bancada defende pautas e interesses relacionados ao agronegócio, e sua verba é mantida por empresas multinacionais, incluindo 22 das 50 maiores companhias do agronegócio no Brasil, de acordo com a revista Forbes (BASSI, 2019).

⁴³ Matéria do NEXO Jornal intitulada “O que é ativismo. E por que é um perigo ‘acabar’ com ele”, de 14 out. 2018, recomendada como uma das leituras para a formação. Disponível em:

sobre o ativismo ser visto com bons olhos em uma sociedade democrática, pois é essencial para manter discussões sempre em pauta e fazer valer a legislação.

Em relação à exposição “Resistência Já!”, fomos orientados pelo nosso supervisor direto M. A. Silva a sair do lugar da “normalidade” e trazer o lugar da dúvida; tomar cuidado com a essencialização, como se houvesse uma “verdadeira cultura de tal povo”; evidenciar que a cultura está em constante transformação; tentar quebrar visão dos indígenas como *o outro*, o estrangeiro, o diferente, por meio do desafio de aproximá-los do nosso dia-a-dia, deixando evidente a ideia de que não existe apenas uma cultura indígena.

Como a exposição possui teor político explícito, todo cuidado é pouco no contexto de linchamentos virtuais e disseminação de *fake news*. Por isso, na Formação recebemos a orientação de ficar atentos com possíveis filmagens dos visitantes, para não haver o risco de alguma fala fora de contexto cair nas redes sociais. Por conta desse pedido, somado aos apontamentos dos indígenas para não fotografar durante a manifestação do sagrado, recomendamos aos públicos no início das visitas a não filmarem, somente fazerem fotografias sem *flash* apenas nos momentos de livre circulação.

2.4. Conhecendo mais a pesquisa-ação

Em uma reunião da formação dos bolsistas, em dezembro de 2018, contamos com a presença da Profa. Dra. Marília Cury, responsável pela pesquisa-ação colaborativa com os indígenas, para discutir sobre a exposição que seria inaugurada no ano seguinte.

Cury falou um pouco sobre a comunicação museológica, a educação patrimonial e a relação entre arte-educação e museologia, temas que estão muito presentes em seus estudos museológicos e que poderiam nos auxiliar na mediação de visitas. Falou brevemente da influência da Teoria das Mediações Culturais, em que Martín-Barbero procurou entender o processo comunicacional a partir dos dispositivos socioculturais da emissão e recepção das mensagens, mesclando, assim, o emissor e o receptor, e deslocando o foco das pesquisas de comunicação para o “receptor”⁴⁴.

Afirmou que o público dos museus é feito por representantes de culturas, logo, nós bolsistas faríamos a recepção *dos públicos*, e entendendo as culturas desses públicos estaríamos melhor aparelhados para recebê-los. Uma postura que poderia nos auxiliar nesse entendimento seria a de observar o processo de construção da nossa própria cultura a partir

<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2018/10/13/O-que-%C3%A9-ativismo.-E-por-que-%C3%A9-um-perigo-%E2%80%9998acabar%E2%80%99-com-ele>. Acesso em: 17 jun. 2021.

⁴⁴ Cury disse com essas palavras, se referindo às *mediações* e aos *meios*.

das nossas relações cotidianas. Além disso, durante a recepção, o exercício de uma postura de pesquisador dos públicos nos ajudaria na compreensão de suas culturas e na nossa aproximação com eles.

Uma estratégia para realizar a mediação cultural seria fazer com que os visitantes, a partir do contato com as três culturas indígenas, tomassem consciência de aspectos de sua própria cultura, o que poderia ser feito por meio de ações educativas⁴⁵ que evidenciassem os lugares e marcadores sociais desses públicos. Essa proposta poderia gerar desconforto a depender do contato prévio dos visitantes com essas discussões, mas, se algum estranhamento ocorresse, seria um indicativo de objetivo da mediação atingido: de colocar os públicos no lugar da dúvida, de gerar perguntas durante e após a visita, de questionar seus próprios lugares e a si mesmos.

A professora frisou que toda exposição é uma construção narrativa, e na narrativa da exposição “Resistência Já!” fica evidente que os indígenas são agentes ativos do processo, não meros informantes. Também comentou que uma exposição etnográfica é diferente de uma exposição indígena, pois quem a transforma em etnográfica é o etnólogo, e quem transforma a exposição em indígena é um todo museológico. Além disso, a proposta foi de construir uma exposição inteligível, em que a compreensão ocorre a partir do que pode ser acessado pela própria exposição, sem dependência de conhecimentos prévios.

Ela afirmou também que os indígenas ficam incomodados com pesquisadores que vão às aldeias fazer pesquisas, não dão retorno de seus resultados e não comunicam sobre sua repercussão. Eles querem visibilidade, e a exposição do MAE é importante para mostrar para seus locais que eles são valorizados, pois costumam ser muito discriminados, humilhados e inferiorizados pelos governos e pessoas dos municípios em que residem.

Por último, disse que o elo com a ancestralidade indígena se dá pela espiritualidade, e existe um lugar do espiritual que é secreto, algo que foi extremamente respeitado pelo Museu, postura que deve ser mantida por nós bolsistas durante o contato com o público.

2.5. A estrutura das visitas

Março de 2019 foi o mês em que ocorreu a primeira das três aberturas da exposição “Resistência já!”, protagonizada pelos Kaingang. Após a abertura, os grupos (de no mínimo quinze pessoas) que quisessem ser acompanhados, poderiam fazer inscrição enviando um e-mail à secretaria do Educativo do MAE, disponível no site do Museu. O público escolar é

⁴⁵ As ações educativas mais realizadas foram discussões e oficinas educativas, como será melhor detalhado adiante.

tradicionalmente o mais atendido pelo Educativo e foi o principal atendido durante o tempo da vivência.

A maior parte das visitas à Exposição eram feitas entre um Acolhimento e uma Oficina, na ordem “Acolhimento – Exposição – Oficina”. Observei que o primeiro contato com as escolas, anterior ao acolhimento, fazia toda a diferença para o decorrer das atividades, pois deixava os estudantes e professores/responsáveis mais à vontade. A criação da aproximação entre o bolsista e a escola se tornava mais fácil quando recebíamos a escola já no portão que separa o Museu e a rua, algo que nem sempre era possível de ser feito. Entre vários motivos, o principal correspondia a bolsistas responsáveis pela visita estarem auxiliando em outras funções do Educativo antes da chegada da escola, o que os impossibilitava de esperar a escola no portão. Essa situação ocorria com mais frequência nos horários em que apenas um bolsista estava presente no Educativo.

Nesse primeiro contato, eu procurava sempre perguntar ao(s) professor(es) e alunos como foi a viagem, situá-los no espaço e mostrar onde ficavam os banheiros e bebedouros, além de conversar com o(s) professor(es) ressaltando a importância da participação dele(s) no grupo. Perguntava também se havia sido trabalhado em sala de aula algo relacionado à temática indígena ou arqueologia, perguntava sobre o horário previsto para saída e comentava sobre a avaliação final.

No Acolhimento, eu costumava sondar os públicos, a começar por sua familiaridade com os espaços dos museus; posteriormente, identificava fatores de sua cultura e seus marcadores sociais. Minha atenção costumava se voltar principalmente para a frequência de acesso da escola aos museus como um meio de educação não formal. Em seguida, no próprio Acolhimento, falávamos das características específicas de um museu universitário, depois fazíamos uma breve dinâmica *lúdica* (HUIZINGA, 2000) de manipulação de objetos arqueológicos e etnográficos, que na maior parte das vezes ocorreu da seguinte maneira: sentados em roda, os visitantes manipulavam alguns objetos e passavam para a próxima pessoa. Antes e depois da dinâmica, propúnhamos que eles pensassem nas seguintes perguntas: de qual material é feito? Qual o formato? Para que é utilizado? Como foi feito? Possui algum valor ou significado? – perguntas previstas no guia básico de educação patrimonial de Horta et al (1999). Após uma breve discussão sobre os objetos, falávamos sobre a postura de respeito diante dos objetos indígenas que estavam no espaço expositivo.

No momento da visita à exposição, era muito recomendada a escolha de um recorte narrativo de acordo com o público previamente sondado durante o Acolhimento, levando em conta, por exemplo, a faixa etária, o conhecimento prévio sobre questões indígenas e as

perguntas feitas por eles no Acolhimento. Alguns exemplos de recortes foram: alimentação, identidade e marcadores sociais da diferença, democracia, questão ambiental e de demarcação de terras. Mesmo que não fosse o enfoque, sempre dávamos ênfase para a autonarrativa e para o processo colaborativo de construção da exposição, bem como a pluralidade, a cultura como algo que se transforma o tempo todo, o direito à transformação e as diferentes culturas que habitam o Brasil.

A partir do recorte, fazíamos a condução do grupo por meio de narrativas baseadas nos objetos, textos das paredes, *plaquinhas*, fotografias, vídeos e suas transcrições. Os indígenas e a equipe do MAE encontraram uma plataforma que auxiliou na manutenção da autonarrativa indígena da exposição mesmo na ausência dos indígenas, por meio de pranchas soltas (costumávamos chamá-las de *plaquinhas*), que contêm fotografias das peças da exposição e transcrições de vídeos dos indígenas falando sobre essas peças. As *plaquinhas* também permitiram que fizéssemos dinâmicas dentro do espaço expositivo explorando a associação das mesmas às imagens e objetos expostos.

A maneira que eu costumava conduzir os grupos no espaço expositivo era a seguinte: em um primeiro momento de contextualização, falava sobre as localidades das aldeias e TIs dos Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena, sobre a exposição ser autonarrativa, do processo colaborativo e, dependendo da idade, sobre a descolonização da ciência e dos museus. Logo em seguida, propunha um momento de circulação livre para que os visitantes elaborassem perguntas sobre os objetos, ou, se não tivessem perguntas, que pensassem no que chamou mais a atenção e o porquê. Depois de alguns minutos, os reunia em um círculo e, a partir das perguntas e colocações, escolhia dentre as possibilidades de narrativas elaboradas anteriormente e os conduzia pelos objetos, sempre alternando entre a minha fala e a minha escuta. As narrativas elaboradas antes das visitas não eram pacotes fechados; ao contrário, eu procurava pensar nas várias possibilidades de conexões entre os tópicos que dominava.

Com alguma frequência, os estudantes e professores faziam perguntas e minhas respostas eram frases como “não sei”, “quem pode falar melhor sobre isso são os indígenas”, “não tem só uma resposta correta”, “os indígenas preferiram não dizer”, entre outras. Não era raro essas respostas gerarem estranhamento nos estudantes e professores, provavelmente pela expectativa de os *mediadores* terem o domínio total da exposição, ou por estarem presos à ideia de respostas *certas* ou *erradas*. Em relação a isso, minha postura era a de tentar explicar, na medida do possível, sobre a relação entre a autonarrativa e a proposta de mediação do Educativo, de instigar mais perguntas e dar menos respostas prontas. Após a visita ao espaço

expositivo, o momento da Oficina acontecia no mesmo ambiente em que havia sido o Acolhimento.

2.6. As oficinas educativas

Levando em conta que as escolas são o principal público atendido pelo Educativo do MAE, as oficinas educativas são tradicionalmente grandes aliadas para obter um maior e melhor nível de envolvimento dos visitantes, além de contribuírem para a não escolarização do museu, criando espaços de aproveitamento para além das exigências da escola. As oficinas começaram a ser aplicadas após a abertura da exposição “Resistência Já!”, mas já vinham sendo estruturadas durante os meses anteriores. Cada uma foi pensada, organizada e seus materiais confeccionados por grupos de dois ou três bolsistas.

Uma maneira lúdica de explicar a autonarrativa, por exemplo, era colocá-la em prática, sendo esta a proposta da Oficina de Exposição. Nela, cada visitante escolhia um objeto não indígena, entre vários dispostos em uma caixa, e dizia para a turma o motivo da escolha. Depois de cada pessoa ter escolhido um objeto que a representasse, a turma era dividida em dois e cada grupo convidado a organizar uma exposição, pensando nas seguintes questões: a narrativa que conecta todos os objetos, bem como a lógica de organização do espaço expositivo de acordo com a narrativa criada. Como suporte, os estudantes utilizavam uma grande planta baixa com espaços para os objetos ficarem dispostos. Para encerrar, uma pessoa de cada grupo era escolhida para explicar a exposição para o outro grupo. Ao final, explicamos que a oficina simulava um processo de construção de uma exposição autonarrativa, como ocorreu na exposição indígena que acabou de ser visitada.

Quando a narrativa da exposição estava mais voltada para a alimentação, aplicávamos a Oficina de Alimentação, uma atividade mais dinâmica, podendo ser uma disputa entre dois grupos que deveriam organizar sobre um mapa-múndi, em determinado tempo, cartões que ilustram alimentos. A vitória era do grupo que relacionasse um maior número de alimentos às suas origens correspondentes dentro do tempo delimitado. Os objetivos da oficina eram de despertar a curiosidade e instigar discussões sobre as hipóteses de origens dos alimentos que muitas vezes são desconhecidas; fazer refletir sobre a importância da agricultura e do manejo de plantas para a existência dos seres humanos e de algumas espécies vegetais; mostrar que muitos dos alimentos consumidos no Brasil foram domesticados por indígenas de toda América do Sul.

Quando o grupo era composto por estudantes do Ensino Médio, era comum aplicarmos a Oficina de Imagens, desafio de combinar três cartões, contendo um deles trecho de texto, o outro uma imagem e o último uma data. Por meio da associação de representações imagéticas às suas respectivas datas e contextos históricos, o objetivo era de propor reflexão sobre os estereótipos das representações indígenas em determinadas épocas da História. Essa oficina era um pouco mais complexa, pois os contextos históricos eram retratados por citações diretas de textos acadêmicos.

Como já mencionado, uma estratégia para realizar a mediação cultural inspirada nos conceitos de Martín-Barbero era fazer com que os visitantes, a partir do contato com as três culturas indígenas, tomassem consciência de aspectos de seu próprio cotidiano/cultura. Nesse sentido, as oficinas procuravam evidenciar os lugares e marcadores sociais desses públicos, na medida em que os colocavam no lugar da dúvida, de gerar tantas perguntas quanto respostas, de questionar seus próprios lugares e a si mesmos.

Nesse sentido, a Oficina de Colagem era uma alternativa. Inicialmente era proposto que os visitantes identificassem sua própria cultura em jornais e revistas, seguido do recorte, organização e colagem dos elementos em papel ou cartaz. A prática era acompanhada de discussão sobre as identificações de cada um, em que perguntávamos se existe um *ethos* paulistano ou de determinadas regiões da cidade, e se as representações apresentadas nas colagens correspondiam à realidade relatada pelos participantes. Dependendo da idade e dos elementos inseridos nas colagens, era possível fazer discussões acerca de marcadores sociais da diferença como identidade de gênero, raça, classe, orientação sexual e outros.

Algumas turmas atendidas durante o período foram de crianças muito pequenas, do Ensino Infantil. Nesses casos, fizemos uma oficina de massinha ou de desenho, em que propomos a reprodução do objeto da exposição que eles mais tinham gostado. Em uma dessas oficinas, no final, pedimos para que eles formassem duplas ou trios e explicassem aos seus colegas qual era o objeto escolhido e o motivo da escolha. Em outras oficinas, para que tivessem referências dos objetos, distribuímos as *plaquinhas* da exposição.

A última etapa de uma recepção dos públicos era a avaliação. Para os professores ou responsáveis, entregávamos um tablet com um formulário de questões relacionadas à estrutura física do MAE, ao envolvimento dos alunos, à qualidade do atendimento dos educadores e das estratégias utilizadas nos três momentos da visita (Acolhimento, Exposição e Oficina). Nós, bolsistas, após cada visita mediada, também preenchíamos um formulário que funcionava como relatório. A seguir, coloco e reflito sobre algumas respostas.

2.7. Respostas do formulário

As informações deste tópico são do Relatório dos Bolsistas do Educativo⁴⁶, formulário do ano de 2019, de visitas guiadas por mim (Enya) em conjunto com pelo menos mais uma pessoa, que ocorreram a partir das aberturas da exposição “Resistência Já!”, ou seja, a partir de março de 2019 até o final do ano. O número de respostas encontradas nessas especificidades foram nove, referentes a nove visitas educativas.

Das nove visitas, oito foram de escolas e apenas uma de outro grupo (instituição, ONG, coletivo, empresa etc). Das visitas escolares, em metade dos casos (quatro visitas) atendemos escolas públicas, sendo a outra metade referente à recepção de escolas privadas. A faixa etária atendida foi da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo: dois atendimentos de público infantil (0 a 5 anos), dois de 6º ano do Ensino Fundamental II (11 anos), um de 5º ano do Ensino Fundamental I (10 anos), um de 1º ano do Ensino Médio (14 anos) e um do 2º ano do Ensino Médio (15 anos). O número total de estudantes atendidos foi de 229 (duzentos e vinte e nove), e a média de pessoas por grupo foi de 33 (trinta e três).

Em relação à avaliação dos três momentos das visitas (Acolhimento – Exposição – Oficina), em quatro casos nós avaliamos o Acolhimento como “ótimo”, em outros quatro, “bom”, e em um caso não houve Acolhimento. Das visitas ao espaço expositivo, em cinco casos consideramos “ótima”, em dois casos “boa” e em outros dois, “regulares”. Do total de nove visitas realizadas, em quatro casos não houve oficina, e das cinco oficinas que houveram, três foram consideradas “ótimas” e duas “boas”. Nenhum momento da visita foi avaliado como “ruim” ou “péssimo”.

Em relação ao envolvimento dos visitantes, em sete casos consideramos “ótimo”, em um consideramos “bom” e em apenas um caso avaliamos como “regular”. Sobre os conteúdos apresentados por nós educadores, em seis casos consideramos “ótimo” e em três, “bom”.

Para as colocações e reflexões que faço a seguir, utilizo as informações colocadas até então, referentes às respostas das questões objetivas, e também as respostas de algumas questões discursivas relacionadas aos comentários gerais sobre a visita, sobre o envolvimento dos visitantes e sobre a preparação destes.

As visitas completas, com Acolhimento, Exposição e Oficina, tiveram duração de três horas, e as que não tiveram Oficina duraram entre uma hora e meia e duas horas. O principal motivo da ausência da oficina se deve aos agendamentos atípicos no ano de 2019, em que mais de uma visita foi marcada no mesmo período. Houve uma procura enorme da exposição

⁴⁶ Disponível no Anexo C.

pelas escolas, e muitas, inclusive, fizeram pré-agendamento antes da abertura. Outro motivo para a diminuição do tempo se deu por conta de visitas no mesmo período em mais de um museu da USP. Várias escolas tinham essa prática de visitar pelo menos dois espaços culturais da USP em um mesmo dia ou período. Nas conversas entre nós bolsistas e discussões nos momentos de formação, foi unânime o relato da maior dificuldade de receber as escolas nessas visitas que chegavam a ter metade do tempo recorrente, pois não havia tempo suficiente para criar algum vínculo com os visitantes, e o envolvimento destes também foi menor por conta da ausência da atividade mais lúdica.

Uma visita do 7º ano foi muito atípica por conta de um imprevisto que resultou no atraso da escola para chegar ao Museu. Pudemos realizar, então, uma visita de apenas uma hora de duração, então optamos pela Exposição. Neste e em mais outros dois casos observamos os estudantes muito bem preparados, e sua preparação anterior influenciou muito no nível de envolvimento, tornando a visita proveitosa mesmo com seu tempo escasso.

Como preparação, me refiro ao planejamento da ida ao museu. Ao agendar uma visita, o professor responsável recebe algumas opções de materiais para introduzir aos alunos os assuntos, materiais que variam entre sites, vídeos e textos curtos. Essa introdução não é obrigatória, mas é recomendável, pois qualquer processo educacional não se torna tão proveitoso se os conteúdos forem muito distantes das realidades dos educandos. Como comentei anteriormente, os grupos que tinham algum conhecimento prévio sobre os temas abordados tiveram um maior envolvimento dos estudantes, observado pelo maior interesse pelas narrativas, questionamentos, elaboração de perguntas e relações com outros conhecimentos.

Em janeiro de 2019, o MAE e outros espaços culturais da USP promoveram o curso “Espaços de educação não-formal: limitações, possibilidades e desafios”, parte do 17º Encontro USP Escola, tendo como público alvo professores do ensino básico. Em relação a grupos escolares, nesse curso foi muito discutida a importância da visita a um espaço expositivo fazer parte do planejamento curricular, pois os museus e outros espaços culturais, mesmo tendo como proposta a educação não formal, podem contribuir para a educação formal sem reproduzir as mesmas ações realizadas pela escola, principalmente no caso de museus científicos e universitários. Nesse sentido, os educadores que ministraram o curso recomendaram uma preparação anterior e, também, uma reflexão posterior à visita. Esta, não necessariamente associada ao conteúdo da exposição, mas à intenção de aproveitar todo o conhecimento gerado pela experiência de sair da escola.

Nós, bolsistas, procuramos evidenciar aos públicos a importância da reflexão para além do contato com o conteúdo, algo que não era bem recebido por alguns professores a depender da sua perspectiva sobre educação. Uma professora, por exemplo, durante uma conversa depois da visita, teceu algumas críticas ao dizer que os alunos ficaram "soltos" demais e que ela havia sentido falta de maiores explicações sobre cada objeto.

2.8. Reflexões sobre as práticas

Como comentado anteriormente, o público escolar foi o mais atendido pelo Educativo, então era muito comum crianças chegarem muito empolgadas ao Museu, pois apenas a saída da escola durante o horário de aula já é, em si, um evento. Algumas escolas, inclusive, de acordo com o que fiquei sabendo por alguns professores, realizavam atividades externas apenas uma vez ao ano, sempre na Cidade Universitária, local onde há vários museus e espaços culturais gratuitos de diversas áreas do conhecimento⁴⁷. Nesse sentido, era mais vantajoso reunir alguns professores interessados em atividades extramuros e visitar mais de um espaço no mesmo dia, principalmente em situações de poucos recursos por parte da escola e/ou das famílias dos estudantes.

Em conversas durante o período da formação, presumimos que o principal motivo de um cansaço maior do que o esperado durante as visitas seria por conta dessa prática de passar o dia todo na USP visitando mais de um espaço expositivo. Nesses casos, era nítida a diferença entre uma visita na parte da manhã, com os estudantes animados, e outra na parte da tarde, em que eles estavam muitas vezes esgotados por terem passado a manhã toda em outra visita. Diante disso, o que eu procurava fazer era tentar compreender os limites dos estudantes, de forma a transformar e adaptar o planejamento inicial à situação presente.

A importância de ter um planejamento não rígido para as atividades de mediação foi algo discutido com alguma frequência entre os bolsistas e o supervisor, além da orientação de preparar várias alternativas ao plano inicial, considerando os imprevistos que poderiam ocorrer. O supervisor Maurício falava bastante sobre a necessidade do Educativo ter flexibilidade e “jogo de cintura”, pois as escolas são muito distintas entre si.

Uma das primeiras discussões entre nós bolsistas e o supervisor, em relação à maneira de conduzir as visitas, ocorreu acerca do modelo “discussão – apresentação – discussão” ter

⁴⁷ Fazendo uma busca rápida pelo Google apenas dos museus, os resultados mostram os seguintes museus em funcionamento (em junho de 2021), mesmo que à distância: Museu de Arqueologia e Etnologia, Museu Oceanográfico, Museu de Geociências, Museu de Anatomia Veterinária, Museu da Cidade de São Paulo, Museu da Polícia Civil, Museu de Anatomia Humana Alfonso Bovero e Museu da Educação e do Brinquedo. Nos resultados da busca também aparecem os seguintes museus da USP fora da Cidade Universitária: Museu de Zoologia, CienTec e Museu de Arte Contemporânea.

sido satisfatório para o acolhimento e outros momentos de maior contato com conhecimentos específicos. A priorização das trocas, deixando-as no começo e no final, fez com que a experiência da visita como um todo fosse melhor aproveitada. Os momentos das rodas de conversa, no geral, envolveram mais os visitantes do que a exposição dos tópicos; este último, facilmente causava dispersão, ocorrendo talvez, devido ao formato semelhante às aulas expositivas da escola. Percebi que essa semelhança se mostrava, na maioria das vezes, o contrário das expectativas deles de encontrar no museu dinâmicas diferentes das realizadas em seu dia-a-dia escolar. Essa expectativa está estritamente alinhada com os objetivos do Educativo, mas nem sempre era possível seu alcance de maneira satisfatória.

Os recursos educativos me auxiliaram muito no sentido de fazer uma visita o mais lúdica e dialógica possível, no caso do público escolar. A metodologia da Educação Patrimonial no Acolhimento, os elementos expográficos e as oficinas são exemplos dos recursos educativos nos quais mais me apoiei durante o período em que estive no Museu. Pessoalmente, o maior desafio não foi o de escutar os visitantes, nem o de modificar o recorte e a narrativa dependendo do público, mas o de modificar a linguagem, o *como* eu apresentava as informações, a mudança do vocabulário. Pois, isto implica em uma mudança na forma de pensar e, para além da escuta, esta é uma mudança que possibilita o diálogo. Procurar entender as culturas dos públicos, como propôs Cury durante a formação, auxiliou muito em tal processo pois, no meu caso, a experiência foi crucial para tornar o diálogo cada vez mais orgânico. No entanto, conversar com meus iguais foi visivelmente mais fácil do que com os não iguais a mim, percepção que ficou muito evidente durante uma visita no início de 2019 quando acompanhei um grupo de calouros e veteranos do curso de Educomunicação durante a semana de recepção à Universidade. Talvez esta tenha sido a visita em que, do meu ponto de vista, o diálogo mais fluiu. Mas, ainda assim, conversar com os diferentes, mesmo tendo sido o maior desafio dessa vivência, foi o momento no qual mais percebi o amadurecimento da atuação, ou seja, após passar pela dificuldade e refletir sobre ela, percebi que o diálogo acontecia de modo cada vez mais orgânico.

Foram numerosos os casos em que os alunos chegavam ao Museu esperando ver dinossauros. A compreensão da diferença entre a arqueologia e a paleontologia, frequentemente, não é acessada na escola nem posteriormente, já que esta dúvida não foi incomum de ocorrer também em adultos que não são ou não têm acesso/interesse pela área científica. No caso de crianças muito pequenas, a associação entre os seres humanos e os artefatos manuseados durante o Acolhimento muitas vezes era uma relação complexa demais; entretanto, somente a possibilidade, de manusear artefatos originais ou réplicas, tornava o

primeiro momento de contato com o Museu mais acessível e acolhedor para todas as pessoas, independente da faixa etária e do nível de conhecimento.

A exposição “Resistência Já!” é uma *exposição indígena*, não *sobre* os indígenas. A autonarrativa realizada por indígenas do presente foi algo que muitas vezes se mostrou de difícil compreensão, não apenas para crianças, mas para os públicos em geral. Inclusive, era comum que novas gerações não reproduzissem tanto o estigma dos indígenas como povos atrasados ou presentes apenas no tempo da colonização. O próprio título da exposição denota uma urgência e uma necessidade atual desses povos e, ainda assim, muitas pessoas pensavam que se tratava de povos do passado. Tal ideia ocorre com frequência devido ao único contato dessas pessoas com indígenas ter sido por meio de conteúdos escolares que tratam apenas dos nativos da época de 1500, algo que ainda ocorre em algumas escolas. Por conta disso, para além do título da exposição e do diálogo entre públicos e bolsistas, todos os elementos expográficos, principalmente as fotos, evidenciam que as três culturas fazem parte do presente.

O termo *culturas* foi uma escolha dos indígenas para evidenciar as várias culturas indígenas vivendo *no* Brasil, e não *do* Brasil. Também, para mostrar as muitas maneiras de ser indígena hoje, para evidenciar que a cultura está em constante transformação e para questionar a ideia de que existe uma cultura mais correta ou mais desenvolvida do que outras.

Um dos objetivos da mediação consistia em não falar pelos indígenas e, sim, sobre o processo colaborativo da exposição, sobre os motivos pelos quais a pesquisa-ação é importante para o museu e principalmente para os povos indígenas, que estão contando suas próprias narrativas em um espaço como o da USP, que historicamente falou pelos indígenas durante muito tempo. Outro ponto possível de ser abordado decorre da necessidade atual de resistência, para que seja mantido o mínimo de qualidade de vida de tais povos, por meio da manutenção da demarcação de terras.

Um outro objetivo importante da mediação era evidenciar os próprios lugares dos públicos a partir do contato com as três culturas indígenas, algo que, de modo frequente, gerou desconforto ou estranhamento. Muitos, por desconhecimento ou preconceito, tinham a expectativa de encontrar algo muito diferente deles mesmos, algo “raro” ou “exótico”, e se assustavam com a proximidade dos cotidianos desses povos com os seus próprios, ou até mesmo se sentiam expostos com os seus cotidianos/lugares socioculturais sendo evidenciados. Mesmo que não houvesse o momento da Oficina, ou que a oficina realizada não tivesse como proposta a reflexão sobre os marcadores sociais da diferença dos públicos, os lugares destes acabaram ficando evidentes, direta ou indiretamente, durante a recepção feita

pelos educadores. O principal foco da nossa formação consistia justamente em realizar visitas como as que foram descritas aqui, e, ainda que talvez esta dinâmica fuja do que a maioria dos visitantes espera, e cause desconforto mesmo nos públicos mais "desconstruídos" e estudados, é nesse lugar que está a riqueza e a importância do trabalho da Ação Educativa: utilizar de um desconforto compartilhado para construir conhecimento junto.

2.9. Semanas da presença indígena no MAE/USP

Daqui em diante relato, dentro do razoável, as situações a partir do meu *lugar de escutar* os indígenas das culturas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena nas semanas da presença indígena no MAE/USP. Isso significa que não farei reflexões intercaladas com os fatos, como fiz até então. Meu objetivo não é contar a história desses povos da forma como eles nos contaram, mas de priorizar suas explicações sobre a postura necessária dentro do espaço expositivo, bem como suas expectativas em relação à mediação dos educadores e bolsistas do Museu.

O *lugar de escuta*, por mais que privilegie as falas dos indígenas, no caso da escrita acadêmica, suas falas ainda são emitidas pela minha própria escrita. Reconheço que nesse tipo de comunicação acaba por não existir de fato um *lugar de fala* dos indígenas, a não ser no caso de as produções acadêmicas serem feitas conjuntamente ou pelos próprios e, no caso da linguagem oral, de as palavras escritas serem a transcrição do discurso gravado em áudio – como pode ser visto em Cury (2020b). Nesse sentido, as falas trazidas aqui, assim como todas as anteriores, não são cem por cento fiéis ao que foi dito pelas pessoas, pois possuem ruídos causados por outros fatores além da mudança do discurso oral para o escrito (em vez de transcrito): pelo fato de as falas dos indígenas terem passado pelo meu entendimento, pelo que estava disponível nas minhas anotações e pelo fator tempo, considerando uma retomada da memória após dois anos. Como foi dito no primeiro capítulo deste trabalho, esta é uma construção *a posteriori*, uma reflexão do presente a partir de uma vivência do passado.

Durante uma semana por mês, os indígenas foram responsáveis pela recepção dos públicos da exposição, formação de bolsistas e formação de professores, sempre com apoio da equipe de professores, profissionais e bolsistas do MAE. Ao longo desta subseção, as falas serão bem demarcadas, referentes às pessoas:

- Ronaldo Iaiati (Terra Indígena Icatu, Braúna–SP), Kaingang;
- Susilene Elias de Melo (TI Vanuíre, Arco-Íris–SP), Kaingang;
- Lucilene Elias de Melo (TI Vanuíre, Arco-Íris–SP), Kaingang;

- Cledenilson Alves Marcolino (Aldeia Nimuendaju, TI Araribá, Avaí-SP), Guarani Nhandewa;
- Vanderson Lourenço (Aldeia Nimuendaju, TI Araribá, Avaí-SP), Guarani Nhandewa;
- Josué Marcolino (Aldeia Nimuendaju, TI Araribá, Avaí-SP), Guarani Nhandewa;
- Gerolino José César (Aldeia Ekeruá, TI Araribá, Avaí-SP), Terena;
- Mário de Camilo (Aldeia Ekeruá, TI. Araribá, Avaí-SP), Terena.

As semanas lideradas pelos Kaingang aconteceram nos meses de abril e agosto de 2019. Em abril, contamos com a presença do cacique Ronaldo Iaiati (TI Icatu, Braúna-SP) e da assistente de kuiã (feminino de pajé) Susilene Elias de Melo (TI Vanuíre, Arco-Íris-SP); em agosto, tivemos a presença novamente do cacique Ronaldo Iaiati e de Lucilene Elias de Melo (TI Vanuíre), irmã de Susilene. Fortes lideranças femininas, Susilene e Lucilene são filhas da kuiã Dirce Jorge Lipu Pereira, que é colaboradora do Museu Índia Vanuíre⁴⁸, liderança política e colaboradora no projeto expográfico do MAE. Lucilene e Susilene fazem a recepção dos públicos do Museu Índia Vanuíre, localizado na TI Índia Vanuíre.

Susilene e Lucilene comentaram que a cultura Kaingang ficou adormecida por muito tempo devido ao massacre feito pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI⁴⁹), e se reergueu recentemente, há cerca de vinte anos. Nesse sentido, o Museu Índia Vanuíre é uma grande conquista, consequência da resistência Kaingang para manter a cultura viva. Infelizmente, hoje não são todas as pessoas da TI Índia Vanuíre que consideram a importância da manutenção da cultura Kaingang, pois algumas são evangélicas e há igrejas que ainda associam a cultura indígena à ideia de pecado.

Uma outra maneira de manter a cultura viva é por meio da educação, nem sempre associada à educação formal. Susilene e Lucilene disseram que as crianças e jovens Kaingang da TI Vanuíre estudam em escolas no município de Arco-Íris e aprendem a cultura em casa. Na TI Icatu, Ronaldo comentou que eles também aprendem parte da cultura Kaingang em casa e outra parte na E. E. Indígena Índia Maria Rosa, onde há Ensino Infantil e Ensino Fundamental I e II.

⁴⁸ Localizado em Tupã-SP, o Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre tem como missão preservar, valorizar e comunicar patrimônio histórico e patrimônio etnográfico indígena, em especial o legado de povos do oeste paulista, e promover a reflexão crítica sobre valores humanos e cidadania levando em conta diferentes culturas e interações entre diversos grupos da sociedade. O museu é uma iniciativa da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Governo do Estado de São Paulo. Site: <https://museuindianuanuire.org.br/>. Atualmente fechado, é possível fazer um tour virtual pelo Museu em: <http://www.museuindianuanuire.org.br/tourvirtual/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

⁴⁹ O Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN, a partir de 1918 apenas SPI) foi criado, a 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional. A ação do SPI foi marcada por contradições identificadas como "paradoxos indigenistas", pois tinha por objetivo respeitar as terras e a cultura indígena, mas agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, impondo uma pedagogia que alterava todo o sistema produtivo indígena (FUNAI, 2021).

A importância de aprender a cultura indígena em casa foi pontuada por todos os representantes, que disseram tentar sempre dar o melhor para as crianças. Desde bebês, são preparados para serem guerreiros completos que cuidarão da cultura Kaingang. Os adultos conversam desde cedo na língua Kaingang e passam jenipapo para se acostumarem com a pintura corporal; as crianças acompanham os adultos em todas as suas atividades e, quando crescem um pouco mais, aprendem sobre a alimentação desde o plantio, colheita e higienização dos alimentos até o preparo da comida. Aprendem também a cantar, dançar, fazer artesanato e cerâmica.

Ronaldo disse que o título de cacique, antes vitalício, hoje muda a cada quatro anos em algumas aldeias. O cacique muitas vezes é também uma liderança política representante do grupo externamente, algo que não está obrigatoriamente atrelado à sua função de cuidar de todas as instâncias internas da aldeia. Essa mudança é um exemplo que nos ajuda, enquanto não indígenas, a entender que todas as culturas estão em constante transformação e que todos têm direito à mudança, algo que pode soar óbvio, mas é o oposto da visão romântica do índio de 1500, remetente ao mito do bom selvagem, ensinada até hoje em algumas escolas.

As irmãs Lucilene e Susilene, que fazem a mediação dos públicos do Museu Índia Vanuîre, nos deram sugestões para a nossa recepção no MAE. Lucilene disse que, além da forma de falar precisar chamar a atenção, nosso conhecimento precisa ser trocado, pois ele só cresce desta forma. Em relação a situações e temas delicados, o educador precisa ajudar a transformar a informação que a outra pessoa tem sobre a sua memória, principalmente se for preconceituosa ou se relatar dor e sofrimento. Afirmou que a melhor maneira de fazê-lo é sendo um doador de sentimentos e, por isso, não deveríamos ter medo de confiar nos nossos sentimentos durante a mediação.

Ambas disseram que as pessoas que conduzissem a visita deveriam pedir licença antes de entrar no espaço, em respeito ao sagrado, além de falar com cuidado sobre os objetos sagrados. Ao falar sobre a espiritualidade, os bolsistas precisam estar atentos ao que sentem, pois é isso o que as peças querem dizer. As peças não são representações, são os próprios antepassados, então será dito apenas o que eles quiserem que seja dito.

Susilene disse que nunca faz seu artesanato pensando somente na beleza, mas na proteção. Em seu trabalho de mediação no Museu Índia Vanuîre, faz oficinas de artesanato com os grupos de crianças que visitam o espaço, mas afirmou que um educador não indígena não tem o direito de comprar os materiais do artesanato e fazer o mesmo, pois o artesanato é sagrado. Disse que “quando um branco faz não tem sentido, porque só o indígena sabe a quantidade de energia que tem que gastar para fazer”. As peças para venda não são feitas da

mesma maneira que as de uso próprio mas, ainda assim, estão relacionadas ao sagrado, pois “não é você que escolhe a peça, é ela que te escolhe” – disse Susilene.

Enquanto Ronaldo e Lucilene estavam fazendo a Formação dos Bolsistas, Maurício perguntou a eles o que esperavam dos educadores do MAE, e eles disseram para respeitarmos a memória, principalmente a dos mais velhos, algo que as pranchas (plaquinhas) da exposição valorizam muito. Além disso, deveríamos ter consciência e respeito em relação ao sagrado, e recomendaram que não fossem tiradas fotografias durante a exposição, por respeito à sua manifestação. Se não soubéssemos falar com propriedade sobre algo, seria melhor não falar, pois “é a nossa vida que está ali, não somente peças” – disse Ronaldo.

Susilene comentou que a equipe do MAE teve carinho e cuidado durante a pesquisa-ação e o processo colaborativo do projeto expográfico, sempre respeitando e perguntando, o que tornou o processo lento, mas muito importante. Disse também que os indígenas costumam ter resistência com pesquisadores, pois é comum acontecer várias formas de exploração, como fazer a pesquisa e nunca dar retorno e, por isso, a aproximação com a Marília foi inicialmente difícil, mas a confiança foi construída porque ela estava e ainda está sempre presente na aldeia.

Nos meses de maio e setembro de 2019 contamos com a presença dos Guarani Nhandewa durante a semana indígena do MAE: do Prof. Cledenilson Alves Marcolino, do historiador Vanderson Lourenço e do estudante Josué Marcolino, todos da aldeia Nimuendaju (TI Araribá, Avaí-SP). Sobre a espiritualidade, enquanto realizaram a Formação dos Bolsistas, disseram algo parecido ao que foi dito pelos Kaingang: falar para os públicos sobre o respeito e o sagrado antes de entrar na exposição, fazer silêncio antes de falar sobre os objetos, pensar nas pessoas que passaram por ele e pedir licença antes de entrar em contato com os objetos ligados à espiritualidade. Se algum dos mediadores “tivesse sentidos para a espiritualidade”, poderia falar de uma forma diferente sobre eles, a forma como os antepassados querem que seja dito naquele momento.

Em cada atividade, mesmo desenvolvida para diferentes públicos, o Prof. Cledenilson iniciava sua fala sempre com um breve histórico da cultura Guarani no Brasil. Durante a formação dos bolsistas do educativo do MAE, esse histórico foi mais extenso. Cledenilson disse que os tupis e os guaranis foram os primeiros indígenas que tiveram contato com os brancos e, conseqüentemente, os que mais sofreram. Sobre o termo Tupi-Guarani, os historiadores os utilizam para se referir ao tronco linguístico, mas não é correto utilizá-lo para se referir aos indígenas pré-coloniais, pois os Guarani se diferenciam dos Tupi desde o século

V, em 400 d.C. O termo também foi uma denominação política para se referir aos tupiniquins (casamento entre guaranis e tupis) que, ao contrário do que muitos pensam, não desapareceram completamente, pois são encontrados hoje em uma aldeia em Bertioga.

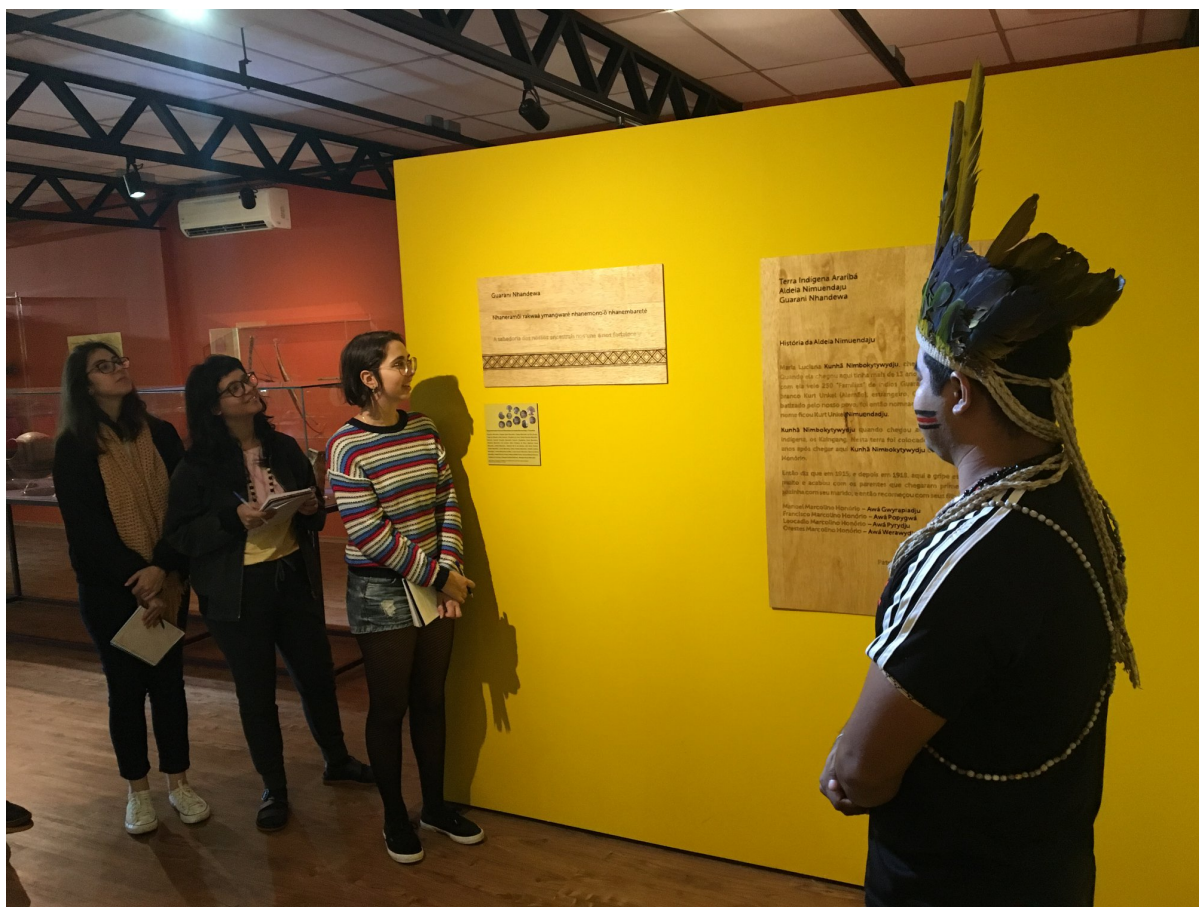
Cledenilson e Vanderson disseram que a proximidade com a cultura não indígena deixou os Guarani vulneráveis e, por isso, há a necessidade de manter as tradições culturais, como a língua, a religião, vestimenta, festas, rituais, entre outros. As palavras, para os Guarani, têm muita importância, e a tradução para o português distorce ou não abarca o sentido original, como é o exemplo de *batismo*, que na língua guarani tem seu sentido diferente do conceito de batismo da língua portuguesa, porém, é traduzido deste modo.

Além da aldeia Nimuendaju, a TI Araribá possui mais três aldeias: Ekeruá e Kopenoti (aldeias Terena) e Tereguá (aldeia Guarani e Terena). Hoje, com o processo de retomada e valorização da cultura indígena, os Guarani Nhandewa mais jovens aprendem a língua guarani antes do português, e Cledenilson disse que no passado não era assim. Na E. E. Indígena Aldeia Nimuendaju, as crianças e jovens aprendem o guarani e o português, bem como a visão histórica do indígena e do colonizador. Os Terena podem participar da escola, mas aprendem sobre a cultura Guarani Nhandewa. A escola, mesmo sendo estadual, teve seu formato discutido pelos povos, formato que remete aos modelos das residências indígenas – disse Cledenilson. Além disso, como metodologia de ensino, utilizam da Pedagogia Indígena e apostam na revitalização da própria língua como maneira de manter a cultura viva. A escola atende a todas as modalidades de ensino: Infantil, Fundamental, Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Cledenilson, que é professor de matemática, disse que na escola e na aldeia os professores são muito valorizados.

Em relação a alguns estigmas frequentes sobre os povos indígenas, como o de serem atrasados e preguiçosos, Josué e Cledenilson disseram, durante uma visita: “a gente nunca viveu no ócio, sempre produzimos tudo” e “atrasado é o pessoal que tem a visão de 1500”.

Hoje, a defesa das terras indígenas se dá principalmente pela pressão feita pela mídia internacional, pelo confronto direto e pelas mídias sociais. Sobre as redes sociais, disseram que estas podem ser excelentes para o indígena, como também para sua destruição e, por isso, na aldeia e na escola há conscientização sobre seu uso.

Figura 3 – Cledenilson Marcolino conduzindo a Formação dos Bolsistas



Cledenilson (à direita) e as bolsistas do Educativo (da esquerda para a direita) Eloisa, Enya e Giovanna.
Fonte: <https://www.facebook.com/maeusp/photos/t.100000435640221/1113896862283253/?type=3>. Acesso em: 13 fev.

2021.

Na semana da presença Terena, em outubro de 2019, os representantes da cultura que estiveram no MAE foram Gerolino José César e Mário de Camilo, da aldeia Ekeruá (TI Araribá, Avaí-SP). Infelizmente, não dispomos de muitas anotações deste momento, mas, dentro das informações disponíveis, o tópico que mais chamou a atenção foi acerca da questão das terras indígenas.

Gerolino e Mário disseram que mais de quarenta mil indígenas foram mortos para a criação da cidade de Bauru, em 1896, e que os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988 foram grandes ganhos para a população indígena, principalmente para não ocorrer tantas mortes quanto ocorria antes. Durante a condução de uma visita para os públicos do MAE, disseram que a TI Araribá foi homologada em 1991, constituindo uma área demarcada muito pequena em comparação ao total do território disponível no interior do estado, onde há poucas áreas permitidas para plantio.

CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO

Tanto o campo da Educomunicação quanto o da Museologia são transdisciplinares. M. Silva (2016) nos elucida sobre a diferença entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade usando como exemplo a Arte/Educação, campo que ultrapassa a junção de áreas ou de disciplinas para se tornar algo inseparável, transdisciplinar. No caso da Educomunicação e da Museologia, ambos são campos que se constituem apenas pelo conjunto de mais de uma área ou disciplina, por isso são transdisciplinares. Interdisciplinar é a discussão que realizamos, pois consideramos um ponto em comum entre a Educomunicação e a Museologia, campos que podem se inter-relacionar em algum momento, mas são independentes.

A discussão teórica se torna possível apenas se nos basearmos em algum ponto em comum entre a Educomunicação e a Museologia. Como apresentamos ao longo do Capítulo 1, a comunicação museológica é uma perspectiva teórico-metodológica de recepção que possui como uma base a Teoria das Mediações Culturais de Martín-Barbero (CURY, 2005b), uma das raízes também do paradigma educacional, que deu origem ao campo de pesquisa e ação social da Educomunicação (MESSIAS, 2017). Portanto, e também por conta da discussão sobre mediação, consideramos a Teoria das Mediações como o ponto em comum entre áreas, e Martín-Barbero como o autor que nos dá suporte teórico. Lembrando, conforme apresentado no Capítulo 1, que entendemos o conceito de *mediação* como os lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural dos *meios*.

3.1. As mediações no contexto do MAE/USP

De acordo com Cury (2005b), toda mensagem do museu é colocada em confronto pelos próprios públicos em relação aos seus próprios conhecimentos, significados e valores, processo que pode confirmar ou modificar o que eles já sabem, entendem e sentem anteriormente. Há vezes em que as pessoas rechaçam o que viram, e é possível também que o confronto se processe durante muito tempo durante suas vidas, chegando a compartilhá-lo com outras pessoas.

[...] Os saberes populares estão diluídos no cotidiano. Alguns deles podem ser mencionados, como a cooperação, a solidariedade, a generosidade, a oralidade, a fé, a religiosidade, a espiritualidade, o sentimentalismo, a afetividade, os valores familiares e muitos outros. São saberes de toda a sociedade e constitutivos da condição humana, mas que são vividos de forma especial e intensa pela cultura popular como resquício da condição grupal de outrora. O cotidiano é o mediador entre os meios de comunicação – inclusive os museus – e esses saberes. Como

mediador, é no cotidiano que se expressam os modos de uso dos meios, em que a (re)significação é contextualizada e circula (CURY, 2011, p. 19).

Na perspectiva teórico-metodológica da Comunicação Museológica, proposta pela autora a partir de suas pesquisas no MAE/USP, o cotidiano é considerado como o lugar metodológico a partir do qual se analisam as formas de uso do museu. Em suas palavras:

A comunicação museológica deve ser entendida como complexa e articulada com a vida cotidiana e com as múltiplas e fragmentadas mediações multilocalizadas, muito além do que as teorias de comunidades interpretativas possam explicar. As significações são construídas no cotidiano das pessoas e é aí que as mensagens adquirem sentidos para públicos específicos. O cotidiano é o lugar metodológico a partir do qual analisamos as formas de uso do museu, ou seja, estudamos a recepção museológica. Para Martín-Barbero (1997), a recepção perpassa uma rede complexa que consiste no cotidiano e se efetiva a partir do cotidiano [...](CURY, 2005b, p. 79).

A partir do que foi posto anteriormente e de acordo com nossa interpretação, na exposição “Resistência Já!” os agentes da narrativa são os indígenas e a narrativa é sustentada no todo museológico (processo colaborativo), e o *meio*/mídia é o museu. As *mediações* são as culturas indígenas, o cotidiano principalmente dos públicos e, indiretamente, dos educadores e demais profissionais do museu. Em alguns trechos do relato, colocamos propositalmente os bolsistas como “mediadores” dos públicos para evidenciar a oralidade, a maneira que o termo era recorrentemente utilizado no cotidiano do Educativo, mas, tomando como base os conceitos de Martín-Barbero e as reflexões de Cury sobre a comunicação museológica, os cotidianos são de fato as *mediações* que dão significado ao *meio* museu, e os educadores/bolsistas são agentes facilitadores do processo da mediação. No caso da exposição específica, para além do cotidiano, os *lugares* socioculturais dos públicos e educadores se sobressaem e também se constituem como mediações.

3.2. As mediações no contexto da Educomunicação

Baccega (2008) diz que a cultura da mídia “*não está no enunciador/emissor, não está no enunciatário/receptor: está no **território** em que se cria nesse encontro, gerando significados particulares, que, se contêm interseção com cada um dos pólos, não se limitam a nenhum deles*” (p. 7, grifo nosso). Caso contrário, os *meios* seriam apenas veículo de significados e não construtores de significados, assim como as *mediações*/culturas/lugares seriam indiferentes no processo comunicacional.

A autora considera as mediações como o cotidiano das instituições e pessoas, pois estas selecionam, editam e interpretam os fatos do dia a dia, dando sentido aos meios de comunicação. Ela parte do princípio de que o mundo que chega a todos nós é sempre editado, afetando inclusive a noção individual da nossa própria realidade, e sua edição obedece a

interesses de diferentes tipos, sobretudo econômicos. Ela considera essa *edição do mundo* como um dos pontos que dão sentido à reflexão sobre o lugar de encontro da Comunicação e da Educação.

Baccega diz que a fase atual do capitalismo é de fragmentação, globalização no âmbito do mercado e multiplicação da rapidez das mudanças, sempre presentes no mundo, agora intensificadas devido aos avanços das tecnologias. Essa realidade tem como um sustentáculo os meios de comunicação; e partindo do princípio de que as pessoas fazem uso desses meios em seus cotidianos, podemos olhar o potencial das mediações também como editoras do mundo, como coloca Martín-Barbero (1997). Nessa nova perspectiva, as pessoas não são mais consideradas passivas em relação às mídias, e estas não são mais vistas com potencial somente de alienar, mas se tornam também “mediadores privilegiados entre nós e o mundo” (BACCEGA, 2008, p. 9).

As tecnologias midiáticas têm potencial transformador se, além de estudadas pelo campo da Comunicação, forem vistas sob a ótica da Educação, principalmente a partir da pedagogia crítica de Paulo Freire, que tem como princípio a libertação, como apresentado no Capítulo 1. É nesse sentido que se dá a importância do campo da Comunicação/Educação como um campo de transformação social e construção da cidadania, que está intrinsecamente ligado aos estudos de recepção das mediações.

As mediações no contexto da Comunicação/Educação ou da Educomunicação são, portanto, os cotidianos das instituições e pessoas, cotidianos que são selecionados, editados e interpretados por estas. Nessa perspectiva, as mídias podem ser ora *meios*, ora *mediações* de outros *meios*, a depender de quais meios e mediações estamos tratando. A delineação dos *meios* e das *mediações* depende do contexto da análise, portanto, considerando que um dos objetos de análise da Educomunicação é a cultura midiática, e tendo a educação das pessoas como seu objetivo, podemos entender que quando o *meio* é uma instituição ou situação educadora, as mídias podem fazer parte das *mediações*, pois estas fazem parte do cotidiano dos educandos.

De acordo com a autora,

[...] já não se trata mais de discutir se devemos ou não usar os meios no processo educacional ou de procurar estratégias de educação para os meios; trata-se de constatar que eles têm sido educadores, pelos quais passa também a construção da cidadania. É desse lugar que devemos nos relacionar com eles. E é esse o lugar onde temos de esclarecer qual cidadania nos interessa (BACCEGA, 2008, p. 7).

Para que uma atividade comunicativo-educativa aconteça, é preciso criar espaços com essa intencionalidade. Esses espaços podem ser chamados de *ecossistemas educacionais*.

3.3. Ecossistemas educacionais

O contexto da globalização apontado por Baccega é também considerado por Martín-Barbero, que destaca a problemática das desigualdades nas ex-colônias latino-americanas e vê no *ecossistema comunicativo* uma maneira de articular os meios e as mediações de forma a libertar os sujeitos. Assim como o ecossistema ambiental, os ecossistemas comunicativos são formados por um conjunto de comunidades que vivem em um determinado local e interagem entre si e com o meio, constituindo um sistema estável, equilibrado e autossuficiente. Esses ecossistemas não limitam o ambiente às tecnologias e aos meios de comunicação, mas os inserem num conjunto de linguagens e suas representações, narrativas e apropriações que penetram o cotidiano. Essa nova atmosfera, no entanto, precisa ser criada, e para isso não podem faltar dois fatores: o olhar crítico para as tecnologias, às quais cada um de nós está inerentemente conectado, e a constante pesquisa, por parte dos educadores, das possíveis mediações desse ecossistema.

A criação de um ecossistema educacional ocorre em função e durante uma ação social comunicativo-educativa, as quais podem ser variadas. No Capítulo 1 apresentamos as áreas de intervenção social da Educomunicação identificadas até o momento, e aqui destacamos duas que consideramos mais próximas da vivência relatada: a área da *Gestão da comunicação no espaço educativo* e a área da *Mediação tecnológica na educação*.

A área da *Gestão da comunicação no espaço educativo* é voltada para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da comunicação/cultura/educação. Segundo Soares,

[...] O conceito de ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais. Os indivíduos e as instituições podem pertencer e atuar, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, uns exercendo influências sobre os outros. A gestão da comunicação nos espaços educativos produz-se tanto nos ambientes voltados para programas escolares formais, quanto naqueles dedicados ao desenvolvimento de ações não-formais de educação, como nas emissoras de rádio e de televisão educativas, nas editoras e centros produtores de material didático, nas instituições que administram programas de educação a distância e nos centros culturais (SOARES, 2000, p. 23, grifo do autor).

A área da *Mediação tecnológica na educação* – a única área de intervenção educacional que possui o termo “mediação” no nome – compreende o uso das tecnologias da informação como uma das mediações do processo educativo. Trata-se de uma

área que já vinha, de acordo com Soares, ganhando grande exposição devido à rápida evolução das descobertas tecnológicas e de sua aplicação ao ensino presencial e à distância. A partir de 2020, devido ao contexto da pandemia do Sars-CoV-2, podemos dizer que as tecnologias digitais e o ciberespaço⁵⁰ passaram a ser a principal mediação de nossas vidas, não apenas das atividades educativas.

3.4. Aproximando a vivência relatada da Educomunicação

Consani (2008), em sua tese sobre a *Mediação tecnológica na educação*, desenhou um Modelo para a Mediação Educomunicativa com a proposta de “orientar os mediadores no exercício da mediação educomunicativa” (p. 130) em contextos não necessariamente associados diretamente às tecnologias. O autor busca, com esse modelo, facilitar a compreensão das implicações epistemológicas da mediação, levando em conta que outros modelos comunicativos e educativos analisados não abarcam a dimensão e a complexidade inerentes ao exercício da mediação educomunicativa.

Um dos mais importantes aspectos pontuados em relação a essa mediação é o seu **caráter estritamente sociocultural**. Sobre suas características, ele aponta o fato de ser um processo **dinâmico** e **cíclico**, que possui **intencionalidade**, **consciência**, **consensualidade** e **simetria**.

Além disso, toda mediação educomunicativa possui os seguintes elementos mínimos: (i) *agentes mediadores*, que são sempre protagonistas da mediação em maior ou menor grau, o que acarreta na inexistência de sujeitos sem voz ativa no processo; (ii) *objeto*, que é sempre cultural, podendo ser material ou imaterial; (iii) *objetivos*; (iv) *fluxos mediatórios*; um (v) *espaço* reconhecível e estruturado o qual seja permeável ao fluxo constante de interações, que pode ser criado ou identificado como um ecossistema educomunicativo. Seus possíveis (vi) *resultados* estão de acordo com os objetivos, expectativas, motivações, necessidades e acordos pré-estabelecidos pelos agentes mediadores. A ação educomunicativa, de acordo com o autor, busca a **sinergia**, ou seja, a coesão dos membros de um grupo ou coletividade em prol de um objetivo comum.

Para aproximar a ação educativa do MAE/USP da mediação educomunicativa, respondemos às perguntas contextualizadoras propostas por Consani em seu Modelo, que sintetizam os elementos da mediação educomunicativa levando em conta seu caráter e características:

⁵⁰ Soares (2000) considera o ciberespaço um espaço desterritorializado com um tempo próprio (o presente).

i. agentes mediadores:

- quais são os agentes da mediação?
- quem são os agentes e “de onde” (a partir de que universo cultural) eles falam?
- quem concentra o protagonismo no processo?

Por ser uma *exposição indígena* e não *sobre* indígenas, os agentes da narrativa são os indígenas das culturas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena das terras indígenas Araribá, Icatu e Vanuîre, localizadas no oeste paulista. Fazem parte, portanto, dos agentes da mediação todos aqueles que comunicam as narrativas indígenas dessas culturas, ou seja, os próprios indígenas (sem deixar de considerar os encantados que se comunicam por meio dos pajés) e a exposição.

Os públicos também são agentes da mediação, na medida em que suas culturas, cotidianos e lugares são mediações da visita. Direta ou indiretamente, os educadores também são agentes, pois eles, associados às suas culturas/lugares/cotidianos, facilitam o processo de aproximação entre a autonarrativa indígena e os cotidianos dos públicos. Outro agente da mediação é o todo museológico, que tornou o processo colaborativo possível (pesquisa, administração, salvaguarda e comunicação/educação), bem como as especificidades dos profissionais envolvidos nesse processo.

O protagonismo do processo mediatório está concentrado nos curadores indígenas da exposição. Levando em conta os objetivos da comunicação museológica, os públicos também são protagonistas do processo e, portanto ocorre o que podemos arriscar chamar de um **processo dinâmico de duplo protagonismo**, em que os lugares de fala e de escuta, ou seja, o lugar de poder de condução da narrativa, oscila de maneira complexa entre os públicos e a autonarrativa indígena, sempre com o apoio dos educadores que criam, na medida do possível, ecossistemas comunicativo-educativos.

ii. objeto da mediação:

- pode-se definir, com clareza, o objeto da mediação?
- em qual universo cultural estamos trabalhando (de qual conceito de “Cultura” se fala)?
- sob quais diferentes enfoques se pode apreender esse objeto?

Podemos considerar o objeto da mediação da ação educativa como a relação entre as culturas indígenas e as culturas dos públicos da exposição.

As culturas indígenas estão por toda a exposição, por meio dos objetos materiais e imateriais, e dos elementos expográficos. Já as culturas dos públicos escolares precisam ser

conhecidas ao longo do processo mediatório. Para tanto, os educadores/bolsistas do museu elaboraram algumas estratégias, tais como: no Acolhimento, perguntar aos visitantes sobre sua familiaridade com os espaços museais; na Exposição, fazer uma condução que priorize as trocas entre educador/bolsista e os públicos; na Oficina, pela produção de desenhos, colagens, massinhas etc. que sejam autorretratos, e também pelas escolhas individuais dos participantes, no exemplo da Oficina de Exposição.

São vários os enfoques que podem ser apreendidos a partir da relação entre as culturas. Conforme relatado, alguns exemplos de recortes narrativos da exposição foram: alimentação, identidade e marcadores sociais da diferença, democracia, questão ambiental e de demarcação de terras. As várias opções de oficinas contribuíram para realizar os recortes: a Oficina de Exposição, com o objetivo de refletir sobre a autonarrativa; de Alimentação, sobre a associação entre o manejo de plantas e a nossa alimentação; de Imagens, para refletir sobre os estereótipos das representações indígenas em determinadas épocas da História; de Colagem, que tinha como objetivo pensar sobre as identidades, a autorrepresentação e os marcadores sociais da diferença.

iii. objetivos da mediação:

- o que se busca, ao final?
- que processos possibilitaram a escolha desse(s) objetivo(s)?
- os objetivos foram instrumentalizados (ou seja, formulados em termos técnicos tais como objetivos gerais, específicos, metas e ações)?
- o processo de avaliação objetiva (objetivos alcançados/não alcançados) foi previsto?

De acordo com a perspectiva da comunicação museológica, que procura promover ações educativas que destaquem os públicos como agentes do processo comunicacional da exposição, este se torna um dos objetivos do processo mediatório.

Além disso, considerando o contexto da exposição específica, outro objetivo é proporcionar uma vivência educativa que traga os públicos para o presente, ação realizada por meio da reflexão sobre as culturas indígenas, sobre os lugares socioculturais dos públicos e sobre as possíveis relações entre essas culturas.

Outro objetivo é evidenciar, para além das três culturas indígenas, a autonarrativa indígena, e uma maneira de fazê-lo foi por meio da explicação, durante as visitas, dos processos que possibilitaram o protagonismo indígena: a proposta de indigenização e descolonização dos museus, a pesquisa-ação participativa de Cury e o todo museológico. Deste último, destacamos o processo colaborativo, a expografia e a ação educativa.

Cada uma das visitas foi uma vivência diferente, pois os públicos eram distintos entre si, resultando na criação de certos objetivos específicos a partir das necessidades do momento da visita. Estes, no entanto, sempre estiveram dentro dos objetivos gerais.

Sobre a ação educativa, o que possibilitou a escolha desses objetivos foi a formação dos bolsistas, processo que foi estruturado por meio de um calendário que poderia ser modificado ao longo dele. A avaliação foi prevista por meio do preenchimento de dois formulários de avaliação, um pelos professores/responsáveis das escolas e outro pelos educadores/bolsistas do museu.

O Educativo do MAE, por meio de suas ações de comunicação e educação, e por meio dessa exposição em particular, procura proporcionar uma **formação crítica** para seus visitantes, especialmente os públicos escolares, que são seu maior público, se aproximando de um dos principais objetivos da ação educacional.

iv. fluxos mediatórios:

- existe bidirecionalidade real (nos fluxos tecnologicamente mediados, falamos em interatividade)?
- existem gargalos e/ou bloqueios?
- existe o *feedback*?

Como já comentamos, a mediação dos públicos da exposição “Resistência Já!” possui um caráter estritamente sociocultural, **caráter que chega a ser metacultural**, por se tratar da mediação da exposição sobre três culturas que, a partir das culturas dos públicos, tem como objetivo iniciar reflexões sobre a Cultura, as próprias culturas dos visitantes, as culturas indígenas e as possíveis relações entre todas essas culturas, sendo o cotidiano o responsável pela (re)significação do meio, ou seja, mediador entre o museu/meio/mídia e os diversos saberes socioculturais. Estão também presentes indiretamente as especificidades das culturas/lugares/cotidianos dos funcionários do Museu e, especificamente durante a recepção dos públicos, os lugares dos bolsistas estiveram presentes direta ou indiretamente. Os educadores/bolsistas do museu, portanto, conduziram um **processo de mediação ativa**, em que se automediam enquanto medeiam o espaço educativo.

Além dos fluxos mediatórios dos lugares socioculturais, existem os que são tecnologicamente mediados pela exposição, ou seja, relacionados ao museu-mídia exercendo modificações e se modificando a partir do contato com os públicos. Os diversos elementos expográficos auxiliaram na acessibilidade dos públicos às três culturas indígenas, além de terem sido realizadas recepções acessíveis para públicos com deficiência ou idosos, que não são o foco da discussão. As já comentadas *plaquinhas*, no entanto, eram o elemento principal

que exercia a interatividade no momento da Exposição, por seu caráter móvel (são soltas e podem ser manuseadas), que possibilitou a realização de dinâmicas entre os públicos e os objetos. Além disso, as *plaquinhas* revelam a transcrição das falas dos indígenas sobre os objetos da exposição, possibilitando também o acesso direto dos públicos à autonarrativa.

Os empecilhos para ocorrerem os fluxos mediatórios existiram principalmente quando, conforme relatado, as escolas chegavam muito atrasadas, impossibilitando a realização da visita em seu tempo ideal, ou quando, por algum motivo, os estudantes estavam muito cansados, causando uma maior dificuldade de dialogar com eles. O *feedback*, nesse sentido, ocorre e é o que alimenta o processo cíclico da mediação, pois a visita atinge seus objetivos quando os públicos se interessam e reagem fazendo perguntas ou colocações.

v. espaço da mediação:

- a mediação ocorre em um espaço determinado?
- trata-se de espaço físico, virtual ou de ambos?
- trata-se de um espaço institucional? De que natureza?
- a estrutura do ecossistema educacional é transparente?

A mediação ocorreu no espaço físico do MAE/USP, alternando entre o espaço expositivo e uma sala, chamada “Sala do Educativo”, em que havia vários materiais como: almofadas para os estudantes sentarem em roda, objetos arqueológicos e etnográficos que podiam ser manuseados, tais como réplicas ou originais sem valor de pesquisa; materiais para produções de desenho, pintura, colagem e massinha. A ação educativa está associada à extensão universitária, parte do tripé ensino–pesquisa–extensão da Universidade.

Como já comentamos, o processo dinâmico de duplo protagonismo da exposição ocorre em um contexto em que o poder de condução da narrativa oscila de maneira complexa entre os públicos e a autonarrativa indígena, sempre com o apoio dos educadores do museu que criam, na medida do possível, ecossistemas comunicativo-educativos.

O processo da mediação foi transparente, de modo que evidenciar sua estrutura era um dos objetivos da mediação. No entanto, existiram níveis de compreensão do processo por parte do público, de acordo com as características e possibilidades do ecossistema comunicativo-educativo do momento.

vi. resultados da mediação:

- o processo foi concluído?
- o que foi alcançado?
- como se realiza a avaliação?
- como o processo foi registrado?
- qual será o passo seguinte?

Cada processo mediatório que ocorreu durante cada visita foi concluído. A avaliação, como já mencionamos, foi realizada por meio de dois formulários: um para os professores das escolas ou responsáveis pelo grupo e outro para os educadores/bolsistas do museu, de modo a saber se os objetivos da mediação foram atingidos de acordo com a visão dos educadores das escolas e dos educadores do museu. O registro auxiliou os educadores do museu a melhorarem cada vez mais o processo, ou seja, torná-lo mais próximo aos seus objetivos.

Cada uma das visitas foi uma vivência diferente, pois os públicos eram distintos entre si, resultando na criação de certos objetivos específicos a partir das necessidades do momento da visita. Estes, no entanto, sempre estiveram dentro dos objetivos gerais. Estes foram atingidos, por mais que em alguns casos os objetivos específicos não tenham sido alcançados.

O registro de cada processo se deu, para além do registro dos formulários de avaliação, por meio de fotografias feitas pelos educadores do museu durante as visitas, fotografias estas que se tornaram parte do acervo documental do museu. Após cada ciclo de um ano de bolsa, os bolsistas entregaram um relatório sobre as atividades de cultura e extensão realizadas, que também são registros do processo. Além disso, os funcionários e docentes do MAE/USP que estão relacionados ou são do setor Educativo fazem publicações com alguma frequência.

A vivência, enquanto um grande processo mediatório, também foi concluída, e este trabalho também pode ser considerado como um registro. O passo seguinte às atividades de recepção com os públicos já está sendo realizado, por meio desta discussão *a posteriori*.

3.5. Respondendo à pergunta inicial

Nos processos de aprendizagem da educação não formal, que partem das experiências adquiridas via participação social, cultural ou política, há sempre uma intencionalidade envolvida (GOHN, 2014). Da mesma forma, no processo dinâmico da mediação educacional sempre há intencionalidade, em maior ou menor medida, além de consciência, consensualidade e simetria (CONSANI, 2008). Essas características, conforme apresentadas anteriormente, estão muito presentes na mediação da exposição “Resistência Já!”, possibilitadas por conta das características do todo museológico e da ação educativa do MAE, mas também pelas características de uma atividade de extensão universitária. Por sua atuação prática e de intervenção na realidade social, visando a autonomia dos sujeitos, a Educação encontra-se relacionada à extensão (ORMANEZE, 2016).

Na aproximação entre a mediação dos públicos da exposição “Resistência Já!” e a mediação educacional, percebemos que, nos dois casos, há processos mediatórios que

buscam a **sinergia**, ou seja, a coesão dos membros de um grupo ou coletividade em prol de um objetivo comum. No caso relatado, o objetivo do projeto expográfico é de diminuir a discrepância das relações de poder entre museu e povos originários, e, para tanto, a ação realizada pelo MAE/USP foi o processo colaborativo para a valorização da autonarrativa indígena. A premissa para atingir tal objetivo é a de que os agentes da narrativa sejam agentes **protagonistas** do processo mediatório, e isso ocorre em um contexto de fluxos complexos, no qual existe a relação entre várias culturas que medeiam o processo comunicacional: as culturas indígenas, as culturas dos públicos, do Museu e de seus profissionais.

De acordo com a perspectiva da comunicação museológica, os públicos são também agentes protagonistas e, portanto, seus cotidianos/culturas/lugares foram colocados em evidência durante o processo mediatório. Nesse sentido, e levando em conta o **processo dinâmico de duplo protagonismo** da exposição que se dá entre a autonarrativa indígena e os cotidianos dos públicos, o apoio dos educadores do Museu foi essencial para a criação de **ecossistemas comunicativo-educativos** que considerassem a complexidade do contexto em que o poder de condução da narrativa oscilava entre mais de um agente mediador. Para isso, a principal ação realizada foi a criação de um espaço propício para a **reflexão crítica**, questionadora do *lugar* colonizador do museu na sua relação histórica com as culturas indígenas, colocando em cheque, por meio da autonarrativa desses povos, possíveis preconceitos, estigmas e estereótipos dos públicos em relação aos *lugares* dos indígenas, lugares que são evidenciados pela própria Exposição e pela exposição do processo colaborativo de construção da mesma. Diríamos que o grande desafio do trabalho educativo foi lidar com as possíveis relações entre todos esses *lugares* presentes no mesmo espaço-tempo, e a formação em Educomunicação foi de grande ajuda nesta tarefa.

Portanto, respondendo à questão inicial, “*Como o educador pode contribuir com a educação não formal e a difusão científica que propõem os museus universitários?*”, a partir da vivência no MAE e da formação⁵¹ em Educomunicação, consideramos que o educador, por ter formação para a *Gestão da comunicação*, poderia auxiliar na criação de *ecossistemas educacionais* abertos e criativos em espaços educativos museológicos, por meio do planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da comunicação/cultura/educação.

⁵¹ No contexto do Educativo do MAE e da Educomunicação, a palavra “formação” vem do conceito de *formação continuada* como uma formação permanente de vida. Como afirmam Castro e Amorim (2015), uma formação continuada tem como propósito garantir um conhecimento que permita ao docente o desejo de educar-se, melhorar suas condições de trabalho e remuneração, para que existam condições de continuar seu processo de educação e disposição de tempo para fazer isso com qualidade e autonomia.

O Paradigma da Educomunicação, de acordo com Soares (2000), surge a partir do conjunto das ações voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos e educativos abertos e criativos, que sejam um espaço para o conhecimento crítico, para a cidadania, a solidariedade e favorecedores das relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos. Também, de favorecer uma apropriação criativa dos recursos da informação nos processos de produção da cultura e da difusão do conhecimento. Em relação a este último ponto, podemos considerar que o museu universitário, um recurso da informação para a difusão⁵² do conhecimento, pode ser apropriado de maneira criativa com o apoio da Educomunicação associada à Comunicação Museológica, de forma a ampliar o acesso a esses espaços considerando os processos de produção da cultura. Além disso, a partir de sua formação para o pensamento crítico, o educador pode auxiliar em propostas contemporâneas como a indigenização e a descolonização dos museus.

No contexto específico da exposição, Cury (2020a) chama de *metamuseologia* a reflexividade como metodologia associada à colaboração e à pesquisa-ação. De acordo com a autora, é parte da reflexividade desse processo a atualização dos objetos de museu, assim como é necessária a mudança de perspectiva do *lugar* de todos os colaboradores envolvidos, sejam eles os povos originários, os pesquisadores ou os públicos. Cury diz que no caso dos pesquisadores, dos funcionários e do museu, essa mudança ocorre sobretudo quando é assumido que essas pessoas e instituições também falam por si, não apenas sobre os outros, sobre os encontros culturais, histórias dos objetos e das instituições.

Como também indica a autora, para que a Museologia tenha a sua descolonização de pensamento intensificada, a transformação do museu requer um perfil profissional crítico, com uma formação reflexiva. Consideramos, a partir da vivência e da pesquisa teórica, que o perfil do educador é muito próximo disso, conforme coloca Schaun (2002): por ser um profissional agente de transformação na medida em que aceita desafios e busca, inspirando-se no cotidiano e agindo de maneira sensível, flexível e integrada, mudar a realidade com projetos criativos e inovadores, sempre privilegiando o convívio e a solidariedade.

A partir da leitura de outros trabalhos, podemos considerar que o educador, para além de atuar na formação dos públicos, pode ser um agente com potencial de auxiliar no desenvolvimento de uma formação de educadores e funcionários dos museus para a conscientização sobre os processos comunicacionais, de modo a contribuir para a atuação a

⁵² Optamos pelo termo “difusão”, e não “divulgação” científica, pelo conceito de difusão científica ser bastante amplo, que “faz referência a todo e qualquer processo ou recurso utilizado para a veiculação de informações científicas e tecnológicas” (BUENO, 1985, p. 1420). A escolha do termo se deu pelo caráter das visitas do MAE/USP: por mais que o enfoque da discussão tenha sido nos públicos escolares, o Museu também faz visitas mediadas para grupos de estudantes ou especialistas de várias áreas do conhecimento que se relacionam com a Arqueologia, a Etnologia e a Museologia.

partir de perspectivas menos excludentes sobre *o que* preservar, *quem* preservar e *o que* dizer, como coloca Santana (2016).

Respondendo à pergunta de maneira mais sintetizada, o profissional educador, em decorrência do seu perfil, pode contribuir com a educação não formal e a difusão científica que propõem os museus universitários a partir da (1) criação de ecossistemas educacionais para a recepção dos públicos, do (2) auxílio para a ampliação do acesso a esses espaços, considerando os processos de produção da cultura, (3) auxiliar em propostas contemporâneas de indigenização e descolonização dos museus e, por meio da gestão, (4) auxiliar no desenvolvimento de uma formação de educadores e funcionários dos museus para a conscientização sobre os processos comunicacionais, visando a atuação com perspectivas museológicas menos excludentes.

Questão em aberto:

Considerando ser muito improvável que o aumento do nosso tempo no ciberespaço se reduza ao que era antes da pandemia do Sars-CoV-2, ainda sobre a questão da apropriação dos recursos da informação, não podemos deixar de lado o potencial da Educação para formular estratégias de educação não formal virtual para museus e exposições, ou estratégias híbridas entre o espaço físico e o ciberespaço. Caso os museus não se reinventem nesse sentido, talvez estejamos fadados à muita perda de conhecimento por conta da indisponibilidade do acesso físico, que ainda não sabemos ao certo como vai ocorrer nos próximos anos. Além disso, considerando a urgência atual de fortalecimento da narrativa indígena, muito do potencial da exposição “Resistência Já!” acaba se enfraquecendo por formular a grande maioria das suas ações educativas tendo como principal plataforma o espaço físico da exposição.

Durante a vivência, não foram observadas formas de apropriação da informação que sejam híbridas e dinâmicas entre o espaço físico e o ciberespaço. Mesmo *desterritorializados*, os espaços virtuais e o ciberespaço permitem a criação de ecossistemas comunicativos e educativos, isto é, espaços em que a realidade virtual seja acessível às imensas audiências; que crie a crença na existência de uma comunidade (também virtual) entre produtores e receptores, e que construa, por meio da educação, uma visão crítica sobre esses próprios espaços (SOARES, 2000), mas esta é uma discussão para trabalhos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teórica, que tem como centro uma prática, passou por vários *lugares* materiais e imateriais: os lugares socioculturais dos sujeitos envolvidos nos processos mediatórios, o ("não") lugar da autora, os campos da Educomunicação e da Museologia no contexto da discussão, bem como os conceitos diversos que costuram esses campos; os espaços físicos em que a vivência ocorreu e o ciberespaço, local que deixamos para nos aprofundar melhor em discussões futuras.

Fazendo uma retomada do percurso, introduzimos a Educomunicação logo no início, apresentando Paulo Freire (1981; 1994; 2014) e Vygotsky como alguns dos autores que tangem a Educação e reafirmam o conjunto de valores inerente ao *corpus* epistemológico da Educomunicação. Destacamos os apontamentos de Freire sobre a pedagogia crítica e sua contribuição por ter sido um dos primeiros autores latino-americanos a refletir sobre o dialogismo no contexto da educação/comunicação; e a partir de Vygotsky identificamos o caráter estritamente sociocultural da prática educ comunicativa.

Dentre os autores da Comunicação importantes para o campo da Educomunicação, destacamos Martín-Barbero (1997; 2011) como representante da Teoria das Mediações e dos estudos de recepção, que mudaram o lugar dos estudos comunicacionais dos *meios* às *mediações*. Em seguida, apontamos mais alguns autores que dão sustentação ao paradigma da educomunicação, como Orozco Gómez, Kaplún e Soares (2000; 2014), contextualizamos o curso de Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP e apresentamos as áreas de intervenção social da educomunicação que foram identificadas até o momento.

Em seguida, apresentamos alguns conceitos-chave da Museologia que são essenciais para o entendimento da discussão como um todo, tomando como base a obra de Desvallées e Mairesse (2013). De modo amplo, o termo “museu” é compreendido como um lugar de memória, um fenômeno englobando as instituições, os lugares diversos ou os territórios, as experiências ou os espaços imateriais. Dentre vários conceitos apresentados, alguns foram os de “museologia”, o campo de estudo dos museus, e de “museografia” como sua prática, ou o conjunto de técnicas desenvolvidas para preencher as funções museais, e particularmente aquilo que concerne à administração do museu, à salvaguarda e à comunicação.

Depois, apresentamos as investigações de Santana (2016), Mello (2019) e Mota e Júnior (2021), que tratam do museu e seus públicos na perspectiva da Educomunicação, ou da inter-relação Comunicação/Educação, e que utilizamos como apoio para a discussão.

O próximo passo do primeiro capítulo foi de contextualizar o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE/USP) e a exposição “Resistência já! Fortalecimento e união das culturas indígenas Kaingang, Guaraní Nhandewa e Terena”, e mostrar como a exposição colaborativa, indígena e autonarrativa transformou as esferas do museu. Para tanto, nos baseamos nas publicações dos professores e profissionais do Museu: Cury (2005a; 2005b; 2016; 2017; 2020a; 2020b), F. A. Silva (2016) e Silva e Carneiro (2021).

Apresentamos também as autoras Ribeiro (2017), e seu conceito de *lugar de fala*, e Tolentino et al (2019), que tratam do *lugar de escuta*, conceitos que nos inspiraram a utilizar bastante o termo “lugares” durante a discussão, tendo como referência os lugares de identificação sociocultural de todos os agentes envolvidos nos processos aqui mencionados.

Na metodologia, em um primeiro momento, apresentamos o objetivo geral da investigação, depois explicitamos os autores mais importantes para a discussão, que foram Martín-Barbero, Cury, Consani (2008) e Soares; comentamos os motivos da escolha pelo tema da investigação e pelo relato como centro, que se relacionam às especificidades da exposição vivenciada e ao contexto em que a investigação foi realizada: durante um momento delicado para os povos originários, um ano marcante para a luta indígena e uma situação social complexa de pandemia.

No Capítulo 2, relatamos de maneira reflexiva alguns acontecimentos gerais e específicos da vivência com recepção dos públicos do MAE/USP. Apresentamos também algumas referências importantes para a formação dos bolsistas do MAE/USP, como Ribeiro (2017) sobre os lugares de fala; Fernandes e Gontijo (2017), que tratam das formas de manejo moral dos povos indígenas imbricadas em sua incorporação compulsória ao sistema colonial; Meneses (1993), sobre a memória e a identidade como objetos para uma formação crítica no museu. Comentamos também sobre a Educação Patrimonial, instrumento de “alfabetização cultural” desenvolvido por Horta et al (1999), muito utilizado durante as práticas com os públicos.

Ainda no relato, em relação ao período de formação para a atuação com recepção dos públicos, demos destaque ao encontro com a Profa. Dra. Marília Xavier Cury. Depois seguimos para a descrição da recepção dos públicos e comentamos também sobre a condução das oficinas educativas. Logo após, mostramos e refletimos sobre algumas respostas do formulário-relatório e, em seguida, fizemos uma reflexão sobre os aspectos tratados no relato. Ao final, relatamos alguns momentos marcantes durante as semanas do trabalho do Educativo do MAE em parceria com os educadores indígenas, destacando suas falas sobre a postura

necessária dentro do espaço expositivo, bem como suas expectativas em relação à recepção dos públicos realizada pelos educadores/bolsistas do Museu durante a sua ausência.

No Capítulo 3, iniciamos a discussão marcando um ponto teórico-metodológico em comum entre os campos da Educomunicação e da Museologia: a Teoria das Mediações Culturais de Martín-Barbero (1997). Entendemos o conceito de *mediação* como os lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural dos *meios*.

Em seguida, delineamos as mediações nos contextos da exposição do MAE/USP e da Educomunicação. No caso da exposição, são mediações as culturas indígenas, o cotidiano principalmente dos públicos, e indiretamente, dos educadores e demais profissionais do museu (CURY, 2005b; 2011). Para a Educomunicação, as mediações são os cotidianos das instituições e pessoas, cotidianos que são selecionados, editados e interpretados por estas (BACCEGA, 2008). A delineação dos *meios* e das *mediações* depende do contexto e, portanto, levando em conta que um dos objetos de análise da Educomunicação é a cultura midiática, e tendo a educação das pessoas como seu objetivo, entendemos que quando o *meio* é a uma instituição ou situação educadora, as mídias podem ser *mediações*, pois fazem parte do cotidiano dos educandos.

Após as discussões e amarrações que realizamos até então, procuramos aproximar a vivência relatada e a Educomunicação. Para tanto, em um primeiro momento, observamos a ação educativa do MAE/USP sob a ótica do Modelo para a Mediação Educomunicativa proposto por Consani (2008). Nessa aproximação, percebemos que, nos dois casos, há processos mediatórios que buscam a sinergia, ou seja, a coesão dos membros de um grupo ou coletividade em prol de um objetivo comum. No caso relatado, e considerando o objetivo do projeto expográfico de diminuir a discrepância das relações de poder entre museu e povos originários, a ação realizada pelo MAE/USP foi o processo colaborativo para a valorização da autonarrativa indígena. A premissa para atingir tal objetivo é a de que os agentes da narrativa sejam agentes protagonistas do processo mediatório, e isso ocorre em um contexto de fluxos complexos, em que existe a relação entre várias culturas que medeiam o processo comunicacional: as culturas indígenas, as culturas dos públicos e dos profissionais do Museu.

De acordo com a perspectiva da comunicação museológica, os públicos (seus cotidianos, culturas, lugares) são também agentes protagonistas da mediação. Nesse sentido, e levando em conta o processo dinâmico de duplo protagonismo da exposição que se dá entre a autonarrativa indígena e os cotidianos dos públicos, o apoio dos educadores do Museu foi essencial para a criação de ecossistemas comunicativo-educativos que considerassem a

complexidade do contexto no qual o poder de condução da narrativa oscilava entre mais de um agente mediador. A principal ação realizada foi a criação de um espaço propício para a reflexão crítica relacionada ao *lugar* do museu, aos possíveis preconceitos, estigmas e estereótipos dos públicos em relação às culturas indígenas.

Considerando todos os aspectos aqui colocados, a partir da vivência concluímos que o educador tem muito a contribuir com a educação não formal e a difusão científica que propõem os museus universitários, no sentido de (1) criar ecossistemas educacionais para a recepção dos públicos. O museu universitário, um recurso da informação para a difusão do conhecimento, pode ser apropriado de maneira criativa com o apoio da Educação associada à Comunicação Museológica, de forma a (2) ampliar o acesso a esses espaços considerando os processos de produção da cultura. Além disso, a partir de sua formação para o pensamento crítico, o educador pode (3) auxiliar em propostas contemporâneas de indigenização e descolonização dos museus.

A partir da investigação teórica, podemos concluir que o educador, por meio da gestão, pode ser um agente com potencial de (4) auxiliar no desenvolvimento de uma formação de educadores e funcionários dos museus para a conscientização sobre os processos comunicacionais, visando a atuação com perspectivas museológicas menos excludentes, que reflitam, por exemplo, sobre *o que preservar, quem preservar e o que dizer*.

A discussão sobre a formulação e execução de estratégias de educação não formal virtual para museus e exposições, ou estratégias híbridas entre o espaço físico e o ciberespaço, deixamos para pesquisas futuras.

A partir da discussão realizada neste trabalho, concluímos que a vivência relatada, por se basear na Comunicação Museológica, pode mostrar, além de um campo possível de atuação do educador, um possível *modus operandi* alinhado aos objetivos do campo da Educação: de ser capaz de inaugurar posturas teóricas e práticas que se situam para além das tradicionais paredes paradigmáticas, reconceitualizando as relações de poder entre os espaços, em princípio os da educação, da comunicação, dos educadores e educandos, mas também do museu, dos indígenas e dos públicos, direcionando estes últimos para uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a uma nova consciência. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, 2005. p. 704-719.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação: apontamentos para discussão. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 1, n. 2, 2008.

BASSI, Bruno. **A nova cara da bancada ruralista** [online]. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 13 nov. 2019. Disponível em: <<https://br.boell.org/pt-br/2019/11/13/nova-cara-da-bancada-ruralista>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDUSP: Zouk, 2003. 242 p.

BRASIL. Constituição (1988). Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção I (Da Educação), **Art. 207** [online]. DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo VIII (Dos Índios), **Art. 231** [online]. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_.asp>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo VIII (Dos Índios), **Art. 232** [online]. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_232_.asp>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo científico: conceitos e funções. **Ciência e cultura**, v. 37, n. 9, p. 1420-1427, 1985.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 37-55, 2015.

CHARLEAUX, João Paulo. O que é ativismo. E por que é um perigo ‘acabar’ com ele. **NEXO Jornal** [online], São Paulo, 14 out. 2018. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/10/13/O-que-%C3%A9-ativismo.-E-por-que-%C3%A9-um-perigo-%E2%80%98acabar%E2%80%99-com-ele>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CONSANI, Marciel Aparecido. **Mediação tecnológica na educação: conceito e aplicações**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CURY, Marília Xavier. Circuitos museais para a visitação crítica: descolonização e protagonismo indígena. **Revista Iberoamericana de Turismo**, v. 7, p. 87-113, 2017.

CURY, Marília Xavier. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 12, p. 365-380, 2005a.

CURY, Marília Xavier. Comunicação museológica em museu universitário: pesquisa e aplicação no Museu de Arqueologia e Etnologia-USP. **Revista CPC**, n. 3, p. 69-90, 2007.

CURY, Marília Xavier. **Comunicação Museológica: Uma perspectiva teórica e metodológica de recepção**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005b.

CURY, Marília Xavier. Metamuseologia: Reflexividade sobre a tríade musealia, musealidade e musealização, museus etnográficos e participação indígena. **Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 9, n. 17, p. 129-146, 17 mai. 2020a.

CURY, Marília Xavier. Museus e indígenas – Saberes e ética, novos paradigmas em debate: Introdução. In: CURY, Marília Xavier (Org.). **Museus e indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate**. São Paulo: Secretaria da Cultura: ACAM Portinari: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2016. p. 12-20.

CURY, Marília Xavier (Org.). **Museus etnográficos e indígenas: aprofundando questões, reformulando ações**. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa: ACAM Portinari: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo: Museu Índia Vanuïre, 2020b. p. 24-31

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Ed.). **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2013.

FERNANDES, Estevão Rafael. **Decolonizando sexualidades: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos**. 2015. 383 f., il. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERNANDES, Estevão Rafael; GONTIJO, Fabiano de Souza. Diversidade sexual e de gênero e novos descentramentos: um manifesto queer caboclo. **Amazônica - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 14-22, jul. 2017.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 107-115.

FRANÇA, Vera Veiga. O objeto e a pesquisa em comunicação: uma abordagem relacional. In: MOURA, Cláudia Peixoto de. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (Orgs.). **Pesquisa em Comunicação. Metodologias e práticas acadêmicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 153-174.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEMELLI, Catia Eli; FRAGA, Aline Mendonça. O que é lugar de fala?, de Djamila Ribeiro. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 5, n. 3, p. 217-221, 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. São Paulo: Editora LTC, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em educação**, v. 2, n. 1, 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Museu Imperial, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4a ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena: Resistência já! Fortalecimento e união das culturas indígenas / editores: Viviane Wermelinger Guimarães, Marília Xavier Cury, Carla Gibertoni Carneiro, Maurício André da Silva – São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/203>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

KAMIKAWA, Larissa Naomy. **Asiáticos-brasileiros amarelos: qual a narrativa que eles contam sobre si mesmos? Uma reflexão a partir do podcast De Outro Planeta**. 2021. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MARQUES DE MELO, José. Paradigmas da escola latino-americana de comunicação. **Revista Latina de Comunicación Social** [online], 1999. Disponível em: <<http://www.revistalatinacs.org/a1999fjl/73melop.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, p. 121-134, 2011.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 360 p.

MELLO, Felipe Corrêa. Dimensões educomunicativas do Memorial da Resistência de São Paulo. **Revista Animus**. Santa Maria, v. 18, n. 38, p. 269-287, 2019.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento). **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 1, n. 1, p. 207-222, 1993.

MESSIAS, Claudio. **A epistemologia da educomunicação em aferição**: por uma configuração do habitus do paradigma educomunicativo. 2017. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017, p. 39-45.

MOTA, Marlton Fontes; JÚNIOR, Luciano Mesquita Lobo. Educomunicação para o diálogo de autonomia na mediação das práticas educativas e ações museológicas. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 10, 2021.

NIERI, Mariana Foggetti. **O museu é o mundo ou não será: Reflexões a partir da aproximação entre a museologia e educomunicação**. 2019. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Dennis de. Práxis jornalística em contextos de cultura popular: A experiência do jornal Notícias do Jardim São Remo. **Revista PJ:Br – Jornalismo Brasileiro** [online], 2007. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/dossie8_e.htm>. Acesso em: 06 mar. 2021.

ORMANEZE, Fabiano. Educomunicação no Ensino Superior: possibilidades de aplicação e desdobramentos na leitura crítica, na divulgação científica e na extensão. In: **Série Acadêmica**. Campinas, SP: Universidade Católica de Campinas, Pró-Reitoria de Graduação, v. 1, n. 34, 2016.

PORTO, Nuno. Para Uma Museologia do Sul Global: multiversidade, descolonização e indigenização dos museus. **Revista Mundaú**, n. 1, p. 59-72, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

SANTANA, Cristiane Batista. **De(legando) o futuro: Mediações e Educomunicação nas relações entre museus e públicos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Caynnã de Camargo; ACEVEDO, Claudia Rosa. **A minoria modelo: uma análise das representações de indivíduos orientais em propagandas no Brasil**. **Revista Psicologia Política**, v. 13, n. 27, p. 281-300, 2013.

SCHAUN, Angela. **Práticas educomunicativas: grupos afro-descendentes, Salvador, Bahia**: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum, Pracatum. Mauad Editora Ltda, 2002.

SILVA, Fabiola Andrea. “Leva para o museu e guarda”. Uma reflexão sobre a relação entre museus e povos indígenas. In: CURY, Marília Xavier (Org.). **Museus e indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate**. São Paulo: Secretaria da Cultura: ACAM Portinari: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2016. p. 71-79.

SILVA, Maurício André da; CARNEIRO, Carla Gibertoni. Escuta das narrativas indígenas na exposição colaborativa do MAE-USP: desafios para o desenvolvimento de ações educativas eticamente responsáveis e engajadas nos museus. **Museologia & Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 163–188, 2021.

SILVA, Maurício da. **A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In: APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 19, p. 12-24, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (Org.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017.

TOLENTINO, Fabiana; MATOS, Ágata; VILLAR, Ana Paula; KURCIS, Carol; MEDVEDOVSKI, Gabriela; MOREIRA, Giovanna; SANCHES, Julia; JULLIE; SWAELEN, Kau; LOBO, Laura; SOARES, Letícia; GRACIANO, Livia; SABINO, Luisa; CAMPOS, Luiza Borges; PORTO, Nani; GLANZ, Natália; MACHADO, Pamella; AREIA, Thaisa; CECÍLIA, Déborah (Composição); VOIGT, Mariana (Ilustração). **Lugar de Escuta**. São Paulo: M.O.T.I.M e Chiado Books, 1a ed., 2019.

REFERÊNCIAS DA WEB

ECA USP – CCA DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES. **Núcleo de Comunicação e Educação**. 2021. Disponível em: <<http://www.cca.eca.usp.br/nucleos/nce#:~:text=Em%202007%2C%20o%20NCE%20transforma,pesquisa%20com%20o%20CCA%20DECA>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FACEBOOK. **Museu de Arqueologia e Etnologia da USP** [página inicial]. Página no Facebook: @maeusps. 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/maeusps>. Acesso em: 17 jul. 2021.

FACEBOOK. Museu de Arqueologia e Etnologia da USP [página]. **Apresentação do Grupo Cultural Kaingang da Terra Indígena Vanuîre, SP** [imagem]. Fotografia: Ader Gotardo. São Paulo, 21 de março de 2019. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/maeusp/photos/a.829555690717373/829556067384002>>.
Acesso em: 29 jun. 2021.

FACEBOOK. Museu de Arqueologia e Etnologia da USP [página]. **Restauro Vestimenta da Dança da Ema** [álbum de fotos]. São Paulo, 18 junho de 2018. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/media/set/?vanity=maeusp&set=a.641011729571771>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Serviço de Proteção aos Índios**. Brasil: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2021. Disponível em:
<<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

G1. **Indígenas protestam em ao menos 10 estados e o DF contra o PL 490, que dificulta demarcação de terras** [notícia]. Editorial Natureza: 30 de junho de 2021. Disponível em:
<<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2021/06/30/indigenas-protestam-em-ao-menos-7-estados-contra-projeto-que-dificulta-demarcacao-de-terras.ghtml>>. Acesso em: 8 jul. 2021.

G1. **Por que os indígenas protestam em Brasília? Entenda o PL 490, projeto que muda a demarcação de terras**. 23 de junho de 2021. Editorial Natureza. Disponível em:
<<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2021/06/23/por-que-os-indigenas-protestam-em-brasilia-a-entenda-o-pl-490-projeto-que-muda-a-demarcacao-de-terras.ghtml>>. Acesso em: 8 jul. 2021.

ÍNDIA VANUÍRE. **O Museu**. São Paulo: Governo do Estado, Secretaria de Cultura e Economia Criativa, 2020. Disponível em:
<<https://museuindiavanuire.org.br/institucional/o-museu/>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ÍNDIA VANUÍRE. **Tour virtual**. São Paulo: Governo do Estado, Secretaria de Cultura e Economia Criativa, 2020. Disponível em:
<<http://www.museuindiavanuire.org.br/tourvirtual/>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. [página inicial]. 2021. Disponível em:
<<https://www.socioambiental.org/pt-br>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Cicatrizes na floresta: garimpo avançou 30% na Terra Indígena Yanomami em 2020** [notícia]. 25 de março de 2021. Disponível em:
<<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/cicatrizes-na-floresta-garimpo-avancou-30-na-terra-indigena-yanomami-em-2020>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Desmatamento no Xingu avança com governo Bolsonaro e põe em risco ‘escudo verde’ contra a desertificação da Amazônia** [notícia]. 19 de abril de 2021. Disponível em:
<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/desmatamento-no-xingu-avanca-com-governo-bolsonaro-e-poe-em-risco-escudo-verde-contr-a-desertificacao-da-amazonia?mc_cid=a1aabb1ea1&mc_eid=c74d3dcf98>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Em 2020, povos indígenas isolados são acossados por queimadas, violência e pandemia** [notícia]. 23 de dezembro de 2020. Disponível em:

<<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/em-2020-povos-indigenas-isolados-sao-acossados-por-queimadas-violencia-e-pandemia>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **O ISA**. 2021. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ICOM – INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS. **O ICOM**. 2021. Disponível em: <<https://www.icom.org.br>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO. **Institucional**. São Paulo: Governo do Estado, Secretaria de Cultura e Economia Criativa, 2019. Brasil: Secretaria Especial da Cultura, Ministério da Cidadania, 2019. Disponível em: <<http://memorialdaresistenciasp.org.br/institucional>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MUSEU DA GENTE SERGIPANA. Apresentação. **Aracaju, SE: Governo do Estado de Sergipe**, 2021. Disponível em: <<http://www.museudagentesergipana.com.br/>>. Acesso em: 05. jun. 2021

MUSEU DA IMIGRAÇÃO. **Sobre o MI**. São Paulo: Governo do Estado, Secretaria de Cultura e Economia Criativa, 2021. Brasil: Secretaria Especial da Cultura, Ministério da Cidadania, 2019. Disponível em: <<https://museudaimigracao.org.br/sobre-o-mi/o-museu>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MAE USP – MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA. **Universidade de São Paulo Museu de Arqueologia e Etnologia** [página inicial]. São Paulo, 2021. Disponível em: <<http://mae.usp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MAST – MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS. **Biografia**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mcti/pt-br/rede-mcti/mast/acesso-informacao/instituicao/institucional>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

MUSEU PAULISTA. **Universidade de São Paulo Museu Paulista** [página inicial]. São Paulo, 2021. Disponível em: <<http://www.mp.usp.br>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

NUMAS – NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA. [página inicial]. **Departamento de Antropologia – Universidade de São Paulo**. São Paulo, 20 de junho de 2013. Blogger. Disponível em: <<http://numas-usp.blogspot.com>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – Relatório final da bolsa do PUB

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA

ENYA YOSHII PINOTTI

RELATÓRIO FINAL

Programa de Mediação - estratégias educacionais para recepção de público no Museu de Arqueologia e Etnologia

Relatório do Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação referente ao período de setembro de 2018 a agosto de 2019 no Programa de Mediação - estratégias educacionais para recepção de público do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Camilo de Mello Vasconcellos, Dr^a. Carla Gibertoni Carneiro e Me. Maurício André da Silva.

São Paulo
2019

INTRODUÇÃO

O presente relatório contém relatos acerca do Programa de Mediação - estratégias educacionais para recepção de público no MAE/USP (10h semanais), programa da Bolsa PUB iniciado em setembro de 2018 e finalizado em agosto de 2019, sob a orientação do Prof. Dr. Camilo de Mello Vasconcellos e dos educadores Dr^a. Carla Gibertoni Carneiro e Me. Maurício André da Silva. O recorte específico desta reflexão é sobre as atividades por mim desenvolvidas por mais tempo e profundidade, que são as visitas mediadas à exposição em cartaz *Resistência Já! Fortalecimento e união das culturas indígenas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena* e o Projeto *Vivendo a USP*.

O Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP) é um museu universitário e, portanto, possui especificidades que o diferenciam de demais espaços museológicos. Além das atividades de salvaguarda e comunicação, no MAE são desenvolvidas pesquisas nas áreas de arqueologia, etnologia e museologia. Além disso, no espaço do Museu há disciplinas optativas para a graduação relacionadas às áreas de arqueologia, etnologia, museologia, história, antropologia, comunicação e educação; há também pós-graduação em arqueologia e museologia. O acervo do MAE é composto por documentos e objetos, sendo aproximadamente 1.500.000 itens referentes às áreas de arqueologia (brasileira, mediterrânea, médio oriental e pré-colombiana) e etnologia (brasileira, africana e afro-brasileira).

De maneira a promover o diálogo entre pesquisa e acervos com públicos diversos, e ampliar o acesso da população aos museus da Universidade, o Programa de Mediação oferece estratégias de recepção do público visitante, sendo o programa responsável por uma parcela significativa do público atendido pela instituição. Para alunos(as) de graduação, a bolsa do Programa de Mediação é uma possibilidade de participar de uma experiência relacionada à cultura e extensão, atuando com comunicação e educação a partir de museus universitários.

O MAE possui uma longa e importante trajetória de ações educacionais junto ao público escolar (alunos e professores). Além da recepção em exposições, há formações específicas, empréstimo de materiais pedagógicos e organização de cursos, formações, oficinas e eventos.

Em dado momento da minha trajetória como mediadora no Educativo do MAE/USP, me tornei a bolsista responsável pelo Projeto Vivendo a USP e, portanto, em vários momentos haverá um foco maior nesse projeto. O Vivendo a USP é um projeto de cultura e extensão idealizado pela professora e pesquisadora do Instituto de Física (IF) da USP, Vera Bohomoletz Henriques, que conta com o apoio de vários docentes, técnicos e alunos da USP. O intuito do projeto é aproximar a escola pública da Universidade por meio de atividades em espaços educativos da USP, que durante o período acompanhado (setembro de 2018 a agosto de 2019) foram os seguintes: *Museu de Arqueologia e Etnologia* (MAE/USP), *Museu de Arte Contemporânea* (MAC-USP), *Museu de Anatomia Veterinária* (MAV), *Projeto Arte & Ciência* do Instituto de Física (IFUSP), *Grupo de Pesquisa em Educação Química* (GEPEQ) do Instituto de Química (IQ-USP) e *Estação Biologia* do Instituto de Biologia (IB-USP).

OBJETIVOS

As ações do Educativo do MAE são organizadas dentro dos seguintes programas, sendo o Programa de Mediação o foco deste relatório.

- Programa de Mediação - estratégias educacionais para recepção de público no MAE/USP;
- Acessibilidade no Museu Arqueologia e Etnologia - Desafios para um Museu mais inclusivo;
- Recursos Pedagógicos em Museus: o Desafio da Mediação dos Acervos Arqueológicos e Etnográficos.

Sendo uma das maneiras de divulgação científica, as exposições do MAE são um meio acessível de pesquisas entrarem em contato com o público, que consiste majoritariamente de grupos escolares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Também foram público da mediação durante o período de atuação: graduandos, mestrandos e doutorandos, professores(as) universitários e da rede pública, funcionários(as) da USP, idosos, pessoas com deficiência e grupos específicos interessados no conteúdo expositivo do Museu. Para além desses públicos há o público espontâneo, que o Programa de Mediação não abrange.

Na prática, os(as) bolsistas dos três programas citados anteriormente fazem, além das atividades específicas de suas áreas de atuação, a mediação das atividades que o Museu oferece internamente, que são: visita mediada à exposição em cartaz *Resistência Já! Fortalecimento e união das culturas indígenas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena*, visita mediada ao espaço *Reserva Técnica Visitável* (RTV) e projeto *Férias no MAE*. Alguns bolsistas são responsáveis por projetos específicos que o Museu participa, como o *Projeto Girassol* e o *Projeto Vivendo a USP*, mas todos(as), eventualmente, auxiliam na mediação das atividades relacionadas a esses projetos.

A partir das coleções iniciais, foi feito um processo colaborativo de construção da exposição com duração de dois anos, que teve como intuito a promoção da auto-narrativa dos grupos das três culturas indígenas. Numa perspectiva de descolonização do conhecimento e dos museus, o objetivo da exposição é o de realizar um movimento contrário ao feito comumente pelos museus tradicionais, em que as culturas passam apenas pelos profissionais das instituições antes de chegar ao público. A participação dos três grupos no trabalho colaborativo gerou uma transformação na prática institucional do Museu e vem demandando novas posturas educacionais. Tendo em vista essa perspectiva, alguns objetivos principais da mediação da exposição são:

- Comunicação do processo colaborativo de construção da exposição com grupos das culturas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena;
- Respeito aos lugares de fala indígena;
- Sensibilização em relação à dimensão política do que é ser indígena hoje, quebrando possíveis estereótipos e preconceitos.

MÉTODOS

O Projeto *Programa de Mediação – estratégias educacionais para recepção de público no MAE/USP* prevê para seu desenvolvimento os métodos característicos da educação não formal próprios das ações de comunicação no âmbito das instituições museológicas.

A partir da educação não formal, o processo de ensino-aprendizado está centrado no acervo do MAE, que é composto por coleções arqueológicas e etnográficas, especificidade que exige um contato com bibliografia especializada e acompanhamento constante com equipe de profissionais especialistas para garantir o desenvolvimento das atividades educacionais com qualidade.

Considerando essa necessidade, um cronograma de execução é previsto no Programa de Mediação (p. 10), mostrado no gráfico de linha do tempo a seguir:



Gráfico 1

Os métodos são apresentados e experimentados a partir das seguintes estratégias educacionais:

- Sistema Museológico de Difusão Científica (exposição temporária Resistência Já! União e fortalecimento das culturas indígenas. Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena);
- Reserva Técnica Visitável;
- Parceria com o Projeto Vivendo a USP;
- Parceria com o Projeto Girassol;
- Férias no MAE.

Durante o período atuante no Programa de Mediação, as 10 horas semanais previstas foram distribuídas da seguinte maneira:

Duração	Atividade	Breve descrição
3h30min	Reunião semanal / Formação	• Sempre às terças feiras das 9h00min às 12h30min. • Obrigatória a presença de todos(as) os(as) bolsistas. • Planejamento de atividades. • Discussão sobre leituras realizadas previamente relacionadas à exposição em cartaz, aos campos da museologia e do patrimônio, e às áreas da arqueologia e etnologia.
6h30min	Recepção de público / Estudo	• Dia e horário a combinar, de acordo com a necessidade do Museu e a disponibilidade de cada bolsista. O horário pode ser feito nos períodos da manhã ou da tarde e divididos em, no máximo, dois dias diferentes. • Leitura e estudo dos materiais propostos para discussão. • Preparação para a recepção de público: elaboração de oficinas, preparação de material, organização do espaço. • Mediação e recepção do público visitante.

Tabela 1

O método de visitas utilizado pelo MAE consiste em uma divisão de três momentos:

1. acolhimento (grupo todo, na sala de exposições): 40 min.
2. oficina na sala de acolhimento (metade do grupo): 40 min.
3. visita mediada ao espaço expositivo (metade do grupo): 40 min. Os tópicos 2 e 3 alternam suas ordens a partir do momento no qual o grupo é dividido em dois, ou seja, enquanto um grupo faz oficina, o outro está visitando o espaço e vice-versa.

A metodologia principal da mediação da exposição está relacionada com todo o processo colaborativo de construção da mesma. No caso, todas as etapas da montagem foram feitas conjuntamente entre profissionais do Museu e indígenas, sendo que as decisões finais eram sempre dos indígenas: curadoria, restauro e requalificação dos objetos, escolha das cores, frases e textos a serem colocados na exposição, escolha do título, criação da identidade visual, gravação de relatos de indígenas para serem exibidos na exposição e para serem transcritas as legendas dos objetos.

O processo descrito é mantido durante o trabalho de mediação a partir das seguintes práticas:

- Contratação de uma dupla indígena, que se alterna entre as três etnias, mensalmente e durante uma semana, para fazer a mediação das visitas, formações direcionadas à equipe do Educativo, formações para o público externo e outras atividades;
- Mediação dos(as) bolsistas que não fale pelo indígena, mas destaque a auto-narrativa que é transmitida pela própria exposição;
- Levantamento de recortes temáticos para serem trabalhados com o público, a depender dos interesses que surgirem;
- Realização de oficinas educativas para proporcionar uma experiência rica em conhecimento e ao mesmo tempo lúdica.

RESULTADOS

Após as visitas, os(as) professores atendidos e os(as) bolsistas preenchem um formulário *Google* de avaliação, material que será analisado a seguir, para se ter uma noção dos resultados obtidos.

A partir das 15 respostas obtidas desde a inauguração da exposição, no primeiro semestre de 2019, pode-se identificar que o total (100%) do público

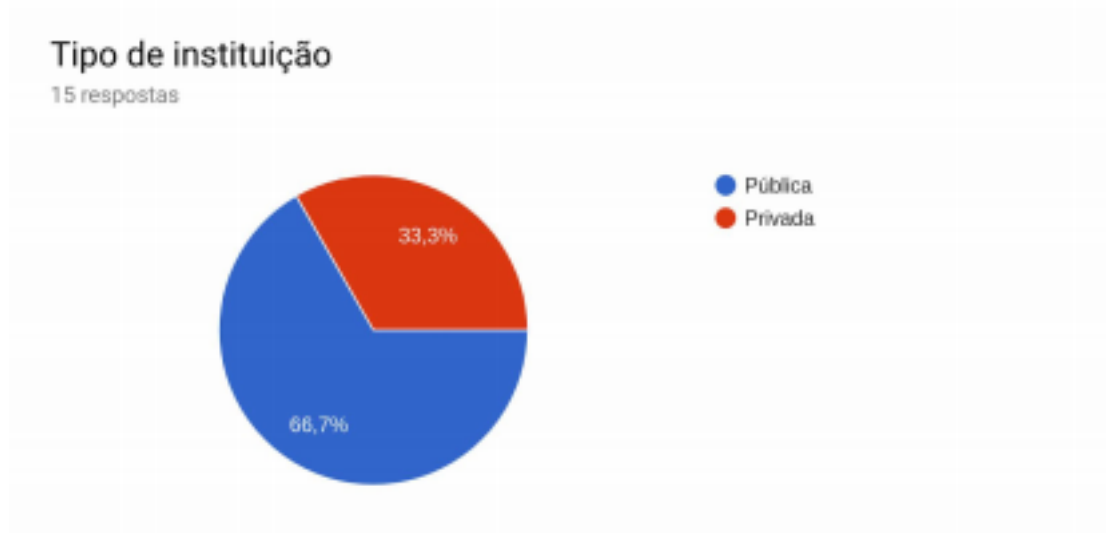


Gráfico 2 - Retirado do formulário "Avaliação do(a) Professor(a)/Responsável 'Resistência Já!'"

O 1º ano do ensino médio foi o mais atendido (33,3%), seguido do 6º ano do ensino fundamental (26,7%). Não foram registrados públicos de educação infantil, 1º e 2º anos do ensino fundamental I, 7º e 9º anos do ensino fundamental II, 2º e 3º anos do ensino médio e público universitário, como mostram os Gráficos 3 e 4.

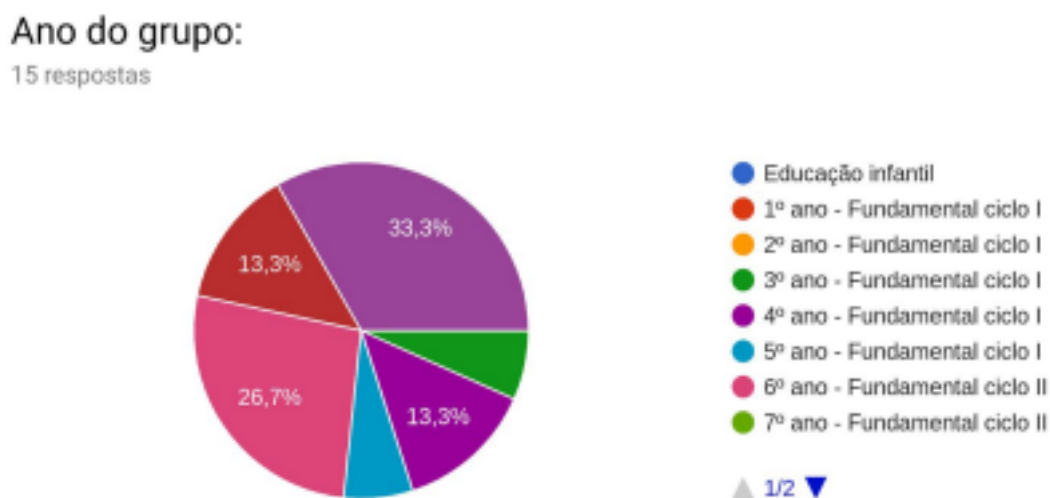


Gráfico 3 - Retirado do formulário "Avaliação do(a) Professor(a)/Responsável 'Resistência Já!'"

Ano do grupo:

15 respostas

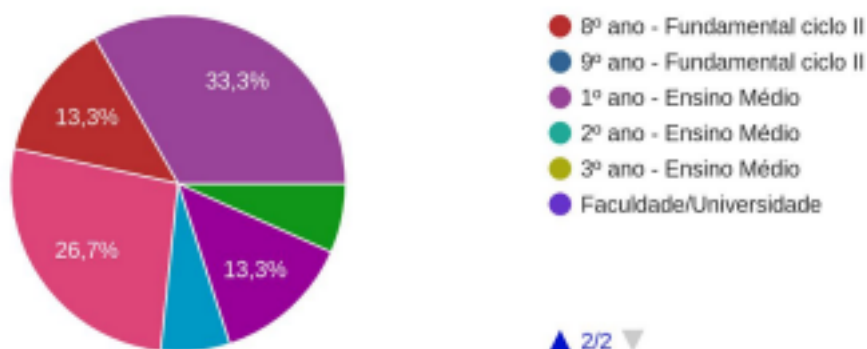


Gráfico 4 - Retirado do formulário "Avaliação do(a) Professor(a)/Responsável 'Resistência Já!'"

Sobre a percepção dos(as) bolsistas em relação à qualidade das etapas das visitas, como mostram os Gráficos a seguir (5, 6, 7, 8 e 9), o acolhimento foi muito bem avaliado (71,4% "ótimo"), seguido do envolvimento dos(as) visitantes (64,3% "ótimo"). Das oficinas avaliadas (considera-se que em 50% das visitas não houve oficina), menos de 50% foram avaliadas como "ótimo", sendo a categoria pior avaliada pelos(as) bolsistas, seguido da visita à exposição, em que 50% das respostas indicaram "ótimo". As seções mais marcadas com "regular" foram as acerca da visita à exposição e do envolvimento dos(as) visitantes, ambas com 21,4% das respostas. Não houve a marcação das opções "péssimo" nem "ruim".

Acolhimento:

14 respostas

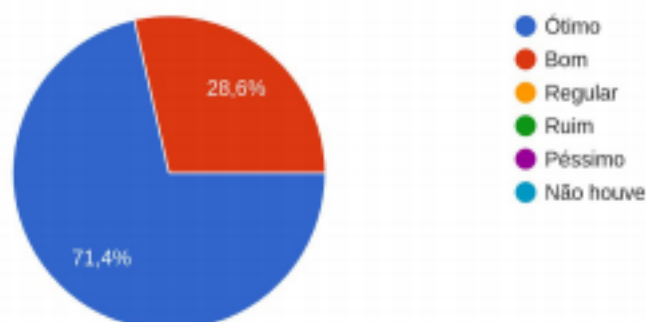


Gráfico 5 - Retirado do formulário "Relatório do(a) Educador(a)/Bolsista 'Resistência Já!'"

Visita à exposição:

14 respostas

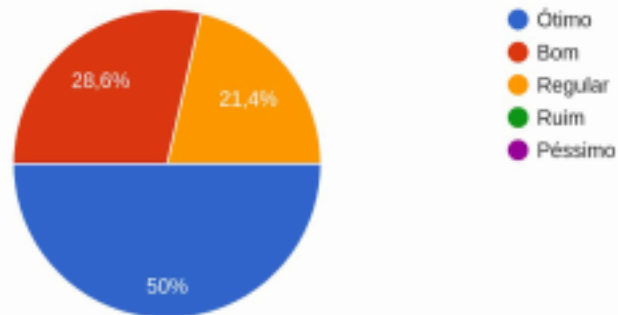


Gráfico 6 - Retirado do formulário "Relatório do(a) Educador(a)/Bolsista 'Resistência Já!'"

Oficina:

14 respostas

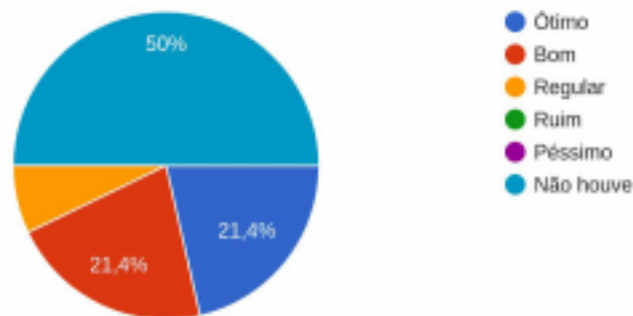


Gráfico 7 - Retirado do formulário "Relatório do(a) Educador(a)/Bolsista 'Resistência Já!'"

Conteúdos apresentados:

14 respostas

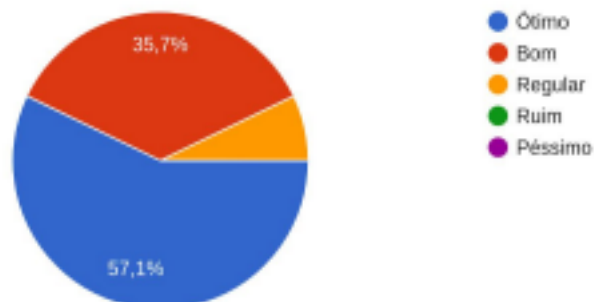


Gráfico 8 - Retirado do formulário "Relatório do(a) Educador(a)/Bolsista 'Resistência Já!'"

Envolvimento dos(as) visitantes:

14 respostas

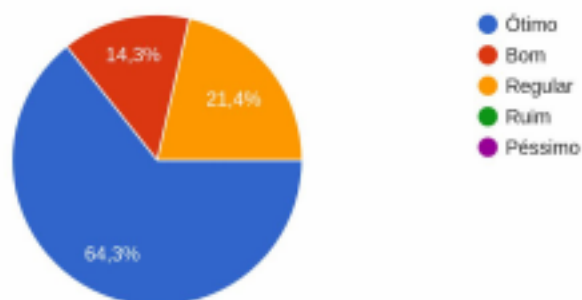


Gráfico 9 - Retirado do formulário "Relatório do(a) Educador(a)/Bolsista 'Resistência Já!'"

Sobre a avaliação dos(as) professores responsáveis pelas escolas que visitaram o Museu, algumas respostas me chamaram a atenção, pois foram pontuadas com maior frequência. Muitas respostas demonstraram interesse desses educadores em conhecer mais sobre o acervo do MAE, sendo o afro-brasileiro o mais apontado como objeto de interesse. A necessidade de maior divulgação dos trabalhos e exposições do MAE também foi uma resposta que apareceu algumas vezes. Uma outra crítica frequente foi de equilibrar o tempo do acolhimento e da visita à exposição, pois as respostas indicam um excesso de tempo no acolhimento e um tempo muito curto destinado à exposição.

A recepção da visita pelos(as) professores das escolas foi melhor avaliada do que pelos(as) bolsistas do Educativo pois, como mostram os Gráficos 10, 11, 12, 13 e 14, todas as avaliações ficaram entre o "ótimo" e o "bom", enquanto os(as) bolsistas avaliaram várias vezes algumas etapas das visitas como "regular".

Acolhimento:

17 respostas

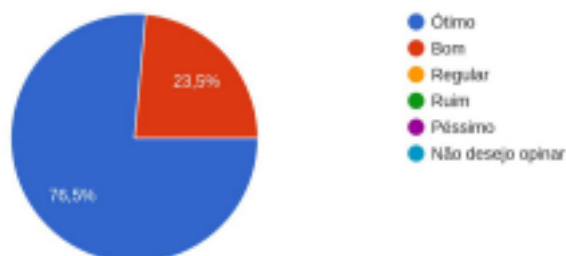


Gráfico 10 - Retirado do formulário "Avaliação do(a) Professor(a)/Responsável 'Resistência Já!'"

Visita à exposição:

17 respostas

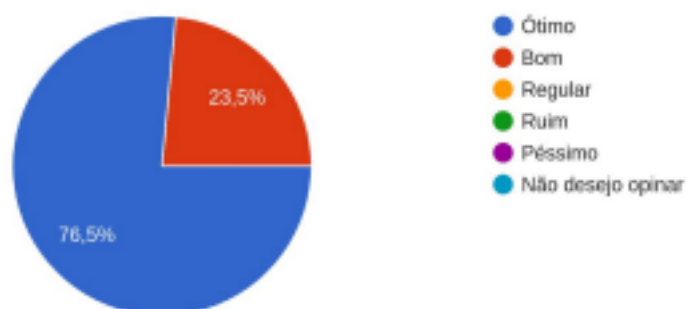


Gráfico 11 - Retirado do formulário "Avaliação do(a) Professor(a)/Responsável 'Resistência Já!'"

Oficina:

17 respostas

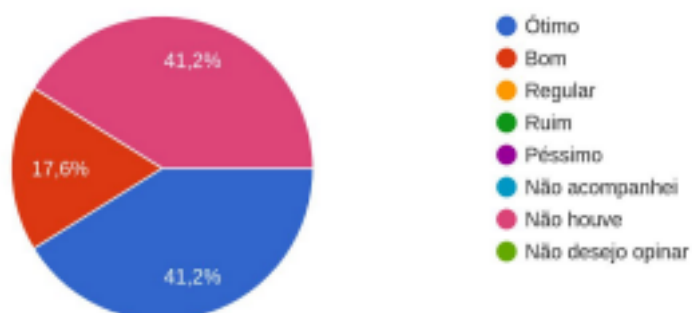


Gráfico 12 - Retirado do formulário "Avaliação do(a) Professor(a)/Responsável 'Resistência Já!'"

Conteúdos apresentados:

17 respostas

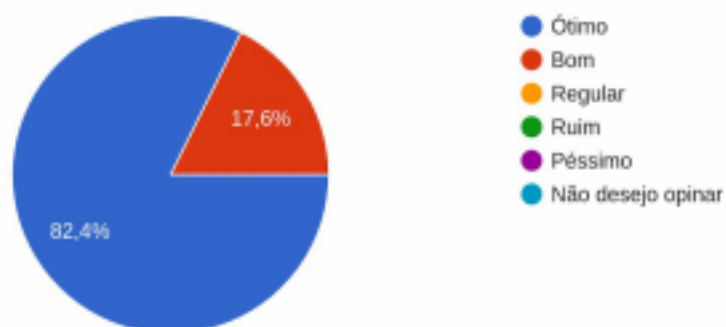


Gráfico 13 - Retirado do formulário "Avaliação do(a) Professor(a)/Responsável 'Resistência Já!'"

Envolvimento das(os) visitantes:

17 respostas

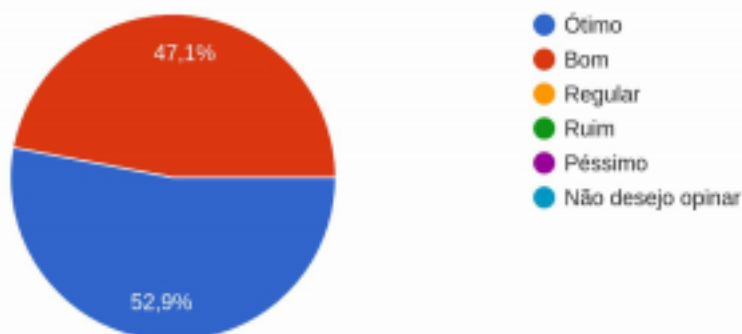


Gráfico 14 - Retirado do formulário “Avaliação do(a) Professor(a)/Responsável ‘Resistência Já!’”

Os(as) educadores do museu foram muito bem avaliados pelos(as) professores responsáveis, tendo 70,6% considerado “ótimo”, de acordo com o Gráfico 15, em relação a todas as respostas apresentadas nos Gráficos anteriores (10, 11, 12, 13 e 14). No entanto, a categoria melhor avaliada corresponde à de conteúdos apresentados (82,4%), de acordo com o Gráfico 13. O Gráfico 14 mostra que a pior avaliação feita pelos professores foi sobre o envolvimento de seus(uas) alunos(as), pois o Gráfico 14 mostra que 52,9% dos(as) professores consideraram o envolvimento “ótimo” e 47,1% consideraram “bom”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Mediação - estratégias educacionais para recepção de público no MAE/USP colaborou muito para a minha formação acadêmica e pessoal, no sentido de potencializar conceitos trabalhados durante os três anos e meio cursando Licenciatura em Educomunicação. Alguns exemplos são a sistematização dos estudos sobre comunicação museológica; o maior contato com bibliografias decoloniais, pós-coloniais e do contexto latino-americano; o contato aprofundado com o trabalho com escolas de ensino regular no âmbito da educação não-formal; a potencialização do desenvolvimento de ações educativas voltadas à mediação de distintos segmentos de público; o exercício de uma postura interessada, crítica, atenta, respeitosa e diplomática; o respeito a lugares de fala; a possibilidade de trabalhar com conteúdos de maneira sensível, que colaboraram no desenvolvimento da leitura, observação, percepção, sensibilidade, intuição e auto-reflexão; a possibilidade de trabalhar com uma prática transformadora para os grupos indígenas, para os profissionais do Museu, para o público visitante e para os(as) bolsistas.

Considerando a diversidade de estratégias educacionais do Museu de Arqueologia, não foi possível fazer um relato de todas as atividades desenvolvidas, então optei pelo recorte nas

experiências com a exposição temporária *Resistência Já! União e fortalecimento das culturas indígenas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena* e com o Projeto *Vivendo a USP*.

Uma questão importante a ser colocada consiste na quantidade de atividades a serem desenvolvidas na Bolsa PUB do MAE. O contato com a diversidade de estratégias educacionais e de públicos é muito rico para a formação de estudantes que tenham interesse na área de educação, e nesse sentido o MAE faz um trabalho de excelência com os(as) bolsistas. No entanto, durante o tempo como mediadora, percebi a exigência de participação em algumas atividades que não faziam parte da bolsa de mediação. Alguns exemplos são o agendamento de visitas e demais atividades relacionadas com a função da secretaria, o apoio a professores em relação ao empréstimo de materiais didáticos, a criação de arte publicitária e divulgação de eventos via e-mail e redes sociais. Essa situação gerou um desconforto de, por exemplo, não haver tempo suficiente para realização deste relatório durante as 40 horas mensais previstas para avaliação e conclusão das atividades no mês de agosto, como é previsto no Programa de Mediação (p. 10).

Outra experiência positiva do Programa de Mediação foi a abertura de possibilidades de participação em experimentações de musealização vinculadas às áreas de pesquisa em arqueologia, etnologia e museologia, envolvendo a colaboração com distintos e inéditos enfoques curatoriais relacionados às coleções do MAE/USP. Essas experiências possibilitaram um contato com as áreas técnicas de comunicação museológica, pesquisa e ensino, por meio da aproximação com as diferentes práticas profissionais de uma equipe especializada.

REFERÊNCIAS

- AMOROSO, Marta Rosa. *Nimuendajú às voltas com a história*. Revista de Antropologia, v. 44, n. 2, p. 173-188, 2001.
- BÂ, Amadou Hampaté. *A tradição viva*. História geral da África, v. 1, p. 167-212, 1982.
- BARRETO, Cristiana. *Corpo e identidade na Amazônia antiga: Um estudo comparativo de estatuetas cerâmicas*. Projeto de Pós-Doutorado. Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, inédito, 2011.
- _____; LIMA, Helena Pinto; BETANCOURT, Carla Jaimes (Ed.). *Cerâmicas arqueológicas da Amazônia: rumo a uma nova síntese*. IPHAN, Museu Paraense Emílio Goeldi, 2016.
- _____; OLIVEIRA, Erêndira. *Para além de Potes e Panelas: cerâmica e ritual na Amazônia antiga*. Revista Habitus-Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, v. 14, n. 1, p. 51-72, 2016.
- BITTEENOURT, Circe Maria Fernandes; LADEIRA, Maria Elisa. *A história do povo Terena*. Centro de Trabalho Indigenista, 2000.
- DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, Guia Temático–Programa. do Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari–Manaus.
- EM São Paulo, estudantes de escolas públicas vivenciam ambiente da USP. *Jornal da USP*, São Paulo, 04 de dez. de 2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/?p=212907>>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. *Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará*. Iepé, 2006.
- MARANDINO, Martha. *Educação em museus: a mediação em foco*. 2008.
- MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. *A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento)*. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, v. 1, n. 1, p. 207-222, 1993.
- _____. *Premissas para a formulação de políticas públicas em arqueologia*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 33, p. 37-57, 2007.
- MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA. *Universidade de São Paulo Museu de Arqueologia e Etnologia*, 2011. Página inicial. Disponível em: <<http://www.vmhoma.mae.usp.br/>>. Acesso

- em: 14 de jun. de 2019.
- NEVES, Eduardo. *Arqueologia da amazônia*. Zahar, 2006.
- _____. *Sob os tempos do equinócio: oito mil anos de história na Amazônia Central (6.500 AC—1.500 DC)*. São Paulo, Brazil: Universidade de São Paulo, 2012.
- PEREIRA, João Baptista Borges. *Egon Schaden: a pessoa e o acadêmico*. Revista de Antropologia, p. 469-482, 2013.
- PORTO, Nuno. *Para Uma Museologia do Sul Global: multiversidade, descolonização e indigenização dos museus*. Revista Mundaú, n. 1, p. 59-72, 2016.
- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Instituto Socioambiental. *Aba Guarani*. Publicado originalmente em nov. de 2011. Modificada pela última vez em 10 de ago. de 2018. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>>. Acesso em: 02 de jun. de 2019.
- _____. Instituto Socioambiental. *Aba Kaingang*. Publicado originalmente em jan. de 2001. Modificada pela última vez em 26 de jul. de 2018. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>>. Acesso em: 02 de jun. de 2019.
- _____. Instituto Socioambiental. *Aba Terena*. Publicado originalmente em nov. de 2004. Modificada pela última vez em 10 de ago. de 2018. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena>>. Acesso em: 02 de jun. de 2019.
- PROJETO Vivendo a USP promove interação dos alunos de escolas públicas com a Universidade. *Universidade de São Paulo*, São Paulo, 19 de nov. de 2015. Disponível em: <<https://www5.usp.br/101279/projeto-vivendo-a-usp-promove-interacao-dos-alunos-de-escolas-publicas-com-a-universidade/>>. Acesso em: 29 de jul. de 2019.
- RIBEIRO, Berta G. *A linguagem simbólica da cultura material*. Suma etnológica brasileira, v. 3, p. 15-27, 1987.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Letramento Editora e Livraria LTDA, 2018.
- SAMPAIO-SILVA, Orlando. *Herbert Baldus: vida e obra—Introdução ao indigenismo de um americanista teuto-brasileiro*. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, n. 2, p. 91-114, 1992.
- SCHADEN, Egon. *Antropologia-Notas sobre a vida e a obra de Curt Nimuendajú*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 3, p. 7-19, 1968.
- TESTA, Adriana Queiroz. *Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya*. Educação e Pesquisa, v. 34, n. 2, p. 291-307, 2008.
- UNESCO. *Recomendação referente à Proteção e Promoção dos Museus e Coleções, sua Diversidade e seu Papel na Sociedade*. Publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Representação da UNESCO no Brasil, 2017.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA. *Brasil 50 mil anos: uma viagem ao passado pré-colonial, guia temático para professores*. Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2001.
- USPDIGITAL. *Jupiterweb*: Universidade de São Paulo, Brasil. Disciplinas do Museu de Arqueologia e Etnologia. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupDisciplinaLista?codcg=71&tipo=D>>. Acesso em: 14 de jun. de 2019.
- VANSINA, Jan. *A tradição oral e sua metodologia*. História geral da África, v. 1, p. 157-179, 1982.
- VIVENDO a USP - uma ponte entre a escola pública e o ensino superior. *Diário Oficial do Poder Executivo*, 14 de dez. de 2017. Seção I. Disponível em: <<http://portal.if.usp.br/ifusp/sites/portal.if.usp.br/ifusp/files/Vivendo%20a%20USP%20-%20Mat%C3%A9ria%20do%20jornal%20Di%C3%A1rio%20Oficial.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA**

**PROGRAMA UNIFICADO DE BOLSAS DE ESTUDO PARA
APOIO E FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO
(PUB-USP)**

VERTENTE: CULTURA e EXTENSÃO

Título: Programa de Mediação – estratégias educacionais para recepção de público no MAE/USP



**Proponente: Prof. Dr. Camilo de Mello Vasconcellos– MAE-USP
São Paulo, junho de 2018**



1- Título:

Programa de Mediação – estratégias educacionais para recepção de públicos no MAE/USP

Nome do proponente: Prof. Dr. Camilo de Mello Vasconcellos

Equipe Participantes do Projeto:

- Dr.^a Carla Gibertoni Carneiro – Educadora do MAE-USP
- Me. Maurício André da Silva – Educador do MAE-USP

Número de bolsistas solicitados: 09

2- Resumo:

O MAE/USP possui uma longa trajetória no desenvolvimento de ações educacionais voltadas para distintos públicos. Esses trabalhos estão organizados em programas que estruturam o Educativo do Museu. O Programa de Mediação oferece estratégias de recepção ao público visitante, especialmente por meio de visitas orientadas nas exposições temporárias, na Reserva Técnica visitável e na parceria com o Programa Vivendo a USP, além das oficinas nos meses de férias escolares. Cabe ressaltar que esse programa é responsável por uma parcela significativa do público atendido pela instituição. Dessa forma, busca-se com esse projeto a ampliação do acesso da população nos museus da Universidade e a possibilidade de oferecer aos alunos de graduação a experiência de atuar com a extensão a partir dos museus universitários.

3- Justificativa:

O Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo tem uma longa e importante trajetória de ações educacionais junto ao público escolar, tanto com alunos, como com professores por meio da recepção em exposições; organização de cursos, oficinas e eventos e produção de materiais pedagógicos (publicações e Kits). Essas ações pioneiras acompanham a história de surgimento da própria instituição (BRUNO, 1995; BRUNO, VASCONCELLOS, 1988; CARNEIRO, 2009; HIRATA, 1985; VASCONCELLOS, 2005,2012). São 38 anos de ações continuadas oferecida no âmbito da educação em museus.

O Serviço Educativo da instituição possui distintos Programas permanentes que promovem o diálogo das pesquisas e acervos com o público em geral. O Programa de Mediação, por meio da Visita Orientada às Exposições, da Reserva Técnica Visitável e da Oficina de Férias promove a recepção e acolhimento, sobretudo do público escolar em sua instituição, democratizando o acesso da população à Universidade de São Paulo.

4- Objetivos:

- a) Potencializar o desenvolvimento de ações educativas voltadas a distintos segmentos de público;
- b) Realizar experimentações de musealização vinculadas às áreas de pesquisa em arqueologia e etnologia;
- c) Colaborar com a experimentação de distintos e inéditos enfoques curatoriais relacionados às coleções do MAE/USP;
- d) Contribuir com a sistematização dos estudos em Comunicação Museológica desenvolvidos no âmbito do MAE/USP;
- e) Ampliar o quadro de atendimento de público no Programa de Mediação;
- f) Possibilitar aos bolsistas o contato com a educação em museus.

5- Materiais e métodos:

O Projeto “Programa de Mediação – estratégias educacionais para recepção de público no MAE/USP” prevê para seu desenvolvimento os métodos característicos da educação não-formal próprios das ações de comunicação no âmbito das instituições museológicas.

De forma ampla, a educação não-formal não está vinculada a uma estrutura curricular, mesmo com uma interface importante dos museus com as escolas, e o processo de ensino-aprendizado está centrado especialmente no acervo (no caso específico do MAE, a partir das coleções arqueológicas e etnográficas).

Essa especificidade exige um contato com bibliografia especializada e acompanhamento constante da equipe de profissionais especialistas para garantir o desenvolvimento das atividades com excelente qualidade.

Estes métodos serão apresentados e experimentados a partir de 04 estratégias educacionais:

- a) Sistema Museológico de Difusão Científica (exposição temporária Resistência Já! União e fortalecimento das culturas indígenas. Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena)
- b) Reserva Técnica Visitável
- c) Parceria com o Projeto Vivendo a USP
- d) Férias no MAE

6- Ações e detalhamento das atividades a serem desenvolvidas pelos bolsistas

Para a execução do projeto “Programa de mediação – estratégias educacionais para recepção de público no MAE/USP” encaminhamos a solicitação de 09 bolsistas. A inserção dos bolsistas no âmbito deste projeto prevê dois principais segmentos:

a) Formação dos bolsistas:

Durante todo o período de vigência da bolsa os alunos estarão envolvidos em ações que visam sua formação destacando as leituras relacionadas ao campo da museologia; às áreas da

arqueologia e etnologia e também ao campo do patrimônio. Além da realização das leituras haverá discussões dos textos selecionados.

Os alunos participarão de todas as ações educacionais desenvolvidas pela equipe de educadores da Seção Técnica de Educação para o Patrimônio com objetivo de conhecer diferentes estratégias educacionais votadas para distintos perfis de público.

Serão convidados especialistas nas temáticas relacionadas às ações específicas em que os bolsistas atuarão como mediadores para contribuir no processo de formação.

b) Atuação nas ações de recepção do público visitante:

Sistema Museológico de Divulgação Científica

O MAE tem desenvolvido linhas de pesquisa em Comunicação Museológica a partir de estudos documentais e da experimentação de distintas hipóteses de investigação relativas a diversos enfoques temáticos em suas exposições e às estratégias pedagógicas em seus projetos educativos, multiplicando as suas possibilidades de interlocução com a sociedade.

Exposição temporária Resistência Já! União e fortalecimento das culturas indígenas. Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena

A presente exposição colaborativa associada à ação de educação foi estruturada a partir das coleções formadas no Museu Paulista, hoje sob a guarda do MAE-USP, entre fins do século XIX e 1947 na região Oeste do Estado de São Paulo, envolvendo três Terras Indígenas – Araribá, Icatu e Vanuïre – habitadas por Guarani Nhandewa, Kaingang e Terena. Trata-se de um conjunto de objetos que se relacionam à atuação da Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo (CGGESP), à criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), à constituição de aldeamentos, hoje Terras Indígenas, e a própria história da antropologia relacionada ao trabalho de Curt Nimuendaju, Egon Schaden, Herbert Baldus e Harald Schultz. O propósito da exposição e da ação de educação foi promover o trabalho direto com os indígenas, atendendo a antigas reivindicações dos mesmos. A participação dos três grupos no trabalho colaborativo gerou uma transformação na prática institucional do Museu, e vem demandando novas posturas educacionais. Serão realizadas na exposição a recepção de grupos por meio de um trabalho de mediação.

Os grupos agendados, especialmente público escolar, são atendidos por meio principalmente de visitas orientadas.

Os horários de visita são 2ª, 4ª, 5ª e 6ª feiras: 9h às 17h. A exposição também está aberta no segundo sábado de cada mês, das 10h às 16h. Caso este projeto seja atendido pretendemos oferecer alguns horários no período noturno. **Nº de bolsistas necessários: 05**

Os bolsistas farão visitas orientadas na exposição considerando a seguinte estratégia metodológica:

- Acolhimento; orientação na exposição e oficina.

Os bolsistas serão responsáveis pela preparação do espaço e materiais para a atividade; acolhimento (recepção do grupo); visita orientada na exposição; realização de oficina e após a atividade preenchimento do formulário de avaliação.

Cabe destacar que cada um dos cinco bolsistas atuarão com públicos específicos na exposição, sendo: público infanto-juvenil, público da terceira idade, famílias, público da educação de jovens e adultos (EJA) e o público potencial do museu, a comunidade universitária. Para cada seguimento o bolsista desenvolverá estratégias específicas de mediação.

Reserva Técnica Visitável

O Museu de Arqueologia e Etnologia recebeu a guarda provisória, a partir de uma decisão judicial, em 2005, de uma coleção de arqueologia amazônica, antes sob a responsabilidade do extinto Instituto Cultural Banco Santos. Desde então, vários procedimentos curatoriais, próprios de uma instituição museológica, foram realizados com vistas a garantir a salvaguarda e comunicação desta importante parcela do nosso patrimônio cultural. Esta coleção é constituída por artefatos provenientes de diferentes regiões da Amazônia e evidencia importantes formas de ocupação deste território pelas populações indígenas desde períodos remotos. Na Reserva Técnica Visitável, o MAE/USP tem o compromisso de apresentar as responsabilidades de um museu universitário para com seu acervo, divulgando os trabalhos de pesquisa, ensino e extensão realizados por sua equipe de profissionais. **Nº de bolsistas necessários: 02**

Dias de visitação: 02 dias na semana

Tempo de realização da atividade (03 momentos):

- acolhimento (grupo todo, na sala de exposições): 40 min
- oficina na sala de acolhimento (metade do grupo): 40 min
- atividade na RTV (metade do grupo): 40 min

Os bolsistas serão responsáveis pela preparação do espaço e materiais para a atividade; acolhimento (recepção do grupo); visita orientada no espaço da Reserva Técnica Visitável; realização de oficina e após a atividade preenchimento do formulário de avaliação.

Férias no MAE

Nos meses de férias escolares são oferecidas atividades lúdicas relacionadas às temáticas trabalhadas pelo Museu. A cada edição o setor Educativo procura inovar e promover atividades diferenciadas. Cabe salientar que esta ação configura-se também como um laboratório de experimentação. Muitas das atividades passam depois a integrar as estratégias educativas no âmbito de outras ações/programas. Cabe destacar algumas dessas atividades: Oficina de simulação de escavação arqueológica; Máscaras Africanas; Oficina de Arte Rupestre; Oficina Temáticas, desenvolvidas com a técnica do stop motion; entre outras.

Os bolsistas participarão desde a concepção da atividade conjuntamente com a equipe de educadores; organização de material para as oficinas e desenvolvimento das atividades com o

público infanto-juvenil participante. Serão oferecidas duas atividades a cada período de férias (janeiro e julho), com duração de dois dias cada. **Nº de bolsistas necessários: 02**

7- Resultados esperados e indicadores de acompanhamento

A participação dos bolsistas no projeto visa cumprir três resultados principais:

- a) Formação acadêmica dos alunos. Os bolsistas terão contato com bibliografia que abordará temáticas que se relacionarão com seus cursos de graduação de origem, podendo ser um aprofundamento, complemento e até mesmo um enfoque diferenciado.
- b) Participação em experiências relativas ao campo profissional. Uma instituição museológica universitária possibilita oportunidade do contato com as áreas técnicas, neste caso mais especificamente com a área de comunicação museológica, bem como com as áreas de pesquisa e ensino, no caso específico do MAE, com arqueologia, etnologia e museologia. Durante o período de vigência da bolsa os estudantes poderão vivenciar diferentes práticas profissionais e ter contato com equipe especializada.
- c) Ampliação do público atendido pelo Museu. No ano de 2017 foram realizados em torno de 4 mil atendimentos, sobretudo para alunos de escolas públicas. Pretende-se ampliar esse número e aumentar o alcance de atuação da instituição.

Os indicadores de acompanhamento serão:

- a) Supervisão direta da equipe de educadores do Museu que fará o processo de formação e acompanhamento da atuação dos bolsistas nas atividades educativas desenvolvidas por eles.
- b) Formulários de avaliação pelos próprios bolsistas e também pelos responsáveis pelos grupos atendidos nas atividades.
- c) Relatórios parciais e finais elaborados pelos bolsistas, supervisionados pelo responsável pelo estágio.
- d) Orientação do desenvolvimento das bolsas pelo coordenador do projeto.

8- Cronograma de execução

Atividade	Início	Fim
Leitura de bibliografia específica sobre arqueologia, etnologia e museologia	01/09/18	01/09/19
Reuniões semanais de formação e acompanhamento das atividades programadas	01/09/18	01/09/19
Visitas orientadas na exposição Resistência Já! União e fortalecimento das culturas indígenas. Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena	02/10/18	01/09/19
Visitas orientadas na Reserva Técnica Visitável	02/10/18	20/08/19
Oficinas Férias no MAE	Jan/18	Jul/19
Avaliação e conclusão das atividades executadas no projeto	01/08/18	30/08/19

Referências

- BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Musealização da Arqueologia: um estudo de modelos para o Projeto Paranapanema. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- BRUNO, Maria Cristina Oliveira; VASCONCELLOS, Camilo Mello. A Proposta Educativa do Museu de Pré-História Paulo Duarte. Revista de Pré História, São Paulo, v. 7, p. 165-186, 1988.
- BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museologia: a luta pela perseguição ao abandono. Tese (Livre-Docência) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- CARNEIRO, Carla Gibertoni. Análise de Ações Educativas relativas a Programas de Resgate Arqueológico. 2009. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- HIRATA, Elaine. Relato das experiências educacionais do MAE: 1981 - 1982. Dédalo, v. 24, p. 11-20, 1985.
- ELAZARI, Judith Mader. Ação educativa em museus: a terceira idade construindo conhecimentos a partir de objetos no MAE/USP. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, n.19, p. 337-354, 2009.
- VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A função educativa de um museu universitário e antropológico: o caso do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Cadernos CEOM, n. 21, p. 289-298, 2005.
- VASCONCELLOS, Camilo de Mello. O papel social e educacional dos museus: um estudo de caso do projeto girassol do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. In: Silvania do Nascimento; Ana Paula Bossler. (Org.). Museu-Escola Isto me lembra uma história. Belo Horizonte: UFMG, v. 1, p. 1-13, 2010.
- VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Museus Antropológicos e Universitários: por um novo diálogo junto ao público. In: CURY, Marília Xavier; VASCONCELLOS, Camilo de Mello; ORTIZ, Joana Monteiro. Questões Indígenas e museus: debates e possibilidades. Brodowski: ACAM Portinari: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura (SEC), 2012.
- VASCONCELLOS, Camilo de Mello, CARNEIRO, Gibertoni Carneiro, ELAZARI, Judith Mader ; DEBLASIS, Paulo . O Museu de Arqueologia e Etnologia da USP e o Público Especial. São Paulo: MAE-USP e Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009. 82p.

ANEXO C – Respostas do formulário “Relatório dos Bolsistas do Educativo”

Parte I

Nº	Carimbo de data/hora	Data da Visita	Horário da visita:	Nome dos(as) educadores(as)/bolsistas:	Número de visitantes:
1	12/04/2019 12:38:23	12/04/2019	9h30 às 10h30	Enya, Felipe	32
2	12/04/2019 12:59:44	12/04/2019	10h30 Às 11h30	Enya e Felipe	32
3	03/06/2019 13:12:35	03/06/2019	Manhã (9:30 às 11:30)	Vanessa e Enya	35
4	08/08/2019 17:15:40	08/08/2019	Tarde (14:30 às 16:30)	Giovanna, Itana, Enya, Vanessa	37
5	22/08/2019 11:42:32	22/08/2019	9h30 às 10h35	Giovanna, Felipe, Enya.	19
6	22/08/2019 17:15:11	22/08/2019	Tarde (14:30 às 16:30)	Enya, Vanessa, Felipe e Itana	42
7	29/08/2019 17:15:42	29/08/2019	Tarde (14:30 às 16:30)	Enya, Felipe, Itana, Shayene e Vanessa.	32
8	05/09/2019 14:22:38	05/09/2019	Manhã (9:30 às 11:30)	Maurício, Enya, Eloísa, Shirley M., Shirley, Anderson, Lígia, Ana, Micaela, Raquel, Rodrigo, Etan.	45
9	30/10/2019 12:20:17	30/10/2019	Manhã (9:30 às 11:30)	Enya, Eloísa, Shirley, Eliseu, Lígia, Giovana	25

Fonte: Acervo documental do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Parte II

Nº	Tipo de agendamento:	Nome da escola:	Tipo de Escola:	Ano do grupo:	Nome da instituição, ONG, coletivo, empresa etc..
1	Escola	Consolata	Privada	6º ano - Fundamental ciclo II	
2	Escola	Consolata	Privada	6º ano - Fundamental ciclo II	
3	Escola	E. E. Mário Manoel	Pública	2º ano - Ensino Médio	
4	Escola	CÉU EMEF José Saramago	Pública	5º ano - Fundamental ciclo I	
5	Grupo (Instituição, ONG, Coletivo, Empresa etc.)				Girassol
6	Escola	Liceu Santa Cruz	Privada	Educação infantil	
7	Escola	Liceu Santa Cruz	Privada	Educação infantil	
8	Escola	Escola Estadual Santo Dias da Silva	Pública	1º ano - Ensino Médio	
9	Escola	E. E. Profa. Brisadela de Almeida Nobre	Pública	7º ano - Fundamental ciclo II	

Fonte: Acervo documental do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Parte III

Nº	Faixa etária das(os) participantes:	Acolhimento:	Visita à exposição:	Oficina:	Conteúdos apresentados:	Envolvimento dos(as) visitantes:
1		Ótimo	Bom	Não houve	Bom	Ótimo
2		Bom	Regular	Não houve	Bom	Regular
3		Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo	Ótimo
4		Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Ótimo
5	7 a 10 anos	Bom	Bom	Não houve	Bom	Ótimo
6		Bom	Regular	Bom	Ótimo	Bom
7		Ótimo	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Ótimo
8		Ótimo	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Ótimo
9		Não houve	Ótimo	Não houve	Ótimo	Ótimo

Fonte: Acervo documental do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Parte IV

Nº	Comente a visita (principais momentos).
1	A escola estava visitando o espaço do MAV e o MAE nesse dia e por conta disso a visita teve apenas uma hora. O MAE foi o primeiro espaço visitado por esse fgrupo. Eles chegaram pontualmente e com alguns monitores da agencia de turismo, porém não teve impacto sobre a mediação. Os alunos estavam interessados e se mostraram satisfeitos com a visita.
2	O segundo grupo chegou pontualmente às 10h30. Havia também uma monitora de uma empresa de turismo. A professora disse que gostaria de ter visitado também a RTV. O ônibus atrasou para pegar os alunos às 11h30. Nesse tempo, a professora fez (aos bolsistas) várias críticas à visita, como o fato deles terem ficado muito "soltos", ou a necessidade de explicar mais sobre cada objeto. Uma singularidade desse segundo grupo, ao contrário do anterior, é que eles estavam cansados (por ser a segunda visita do dia), muito dispersos e tendo conversas paralelas.
3	Os(as) estavam tímidos no acolhimento, mas foram se soltando aos poucos, até que no final da oficina pareciam muito à vontade. Se interessaram muito pela exposição; as bolsistas tiveram que correr em alguns momentos e agilizar os comentários de alguns alunos para que o tempo fosse cumprido. As expectativas da professora foram atingidas, em conversa posterior à exposição.
4	Fizemos um acolhimento diferente: depois de falar o que é museu, arqueologia e etnologia, reunimos os alunos em grupo e demos um objeto para cada. Então, cada grupo apresentou o objeto para a turma toda. Fizemos uma dinâmica articulando exposição e oficina: na exposição, demos plaquinhas para eles encontrarem os objetos correspondentes. Depois, fizemos uma roda de conversa. Na oficina, trabalhamos com a plaquinha, massinha e desenho.
5	No começo as crianças estavam muito empolgadas, queriam ver os indígenas, mas infelizmente não foi possível. Eles estavam muito interessados nas conversas e nos objetos, mas tivemos que fazer uma visita muito rápida devido ao agendamento fora do comum. Em todo o momento eles demonstraram muito respeito e carinho pelos bolsistas.
6	As crianças estavam falando muito no acolhimento, foi um desafio manter a atenção delas, mas passamos o conteúdo de uma maneira adaptada à idade deles dentro da nossa capacidade. Pareceu que elas gostaram. Os outros dois momentos foram super rápidos e desgastantes, mas o último momento para cada bolsista foi o pior pois as crianças estavam muito cansadas e com fome.
7	Observação: as turmas atendidas foram de educação infantil e 3º ano do ensino fundamental I.
8	A visita foi atípica por vários motivos. A escola faz parte do Projeto Vivendo a USP; a visita foi acompanhada pelo Maurício e todos(as) os(as) bolsistas novos. Havia um aluno com baixa visão, então a visita foi adaptada para multissensorial e ele recebeu acompanhamento individualizado. Os(as) estudantes foram divididos em dois grupos.
9	A visita foi atípica. A escola chegou muito atrasada (10h30) então fomos direto para a exposição. Não houve acolhimento, apenas uma apresentação rápida sobre a USP, o Museu, arqueologia, etnologia e o processo colaborativo da exposição e sua auto narrativa. Os alunos eram selecionados, sendo do 6º ao 9º ano. Após a introdução, ficaram livres pelo espaço realizando a atividade proposta pela professora, que era fazer uma ficha museológica dos objetos que mais chamaram a atenção e reproduzi-lo em um desenho. Ao mesmo tempo, um grupo grande de universitários fez uma visita livre no espaço.

Fonte: Acervo documental do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Parte V

Nº	Registre curiosidades ou frases singulares ditas pelos(as) visitantes.	Houve atitudes ou falas preconceituosas por parte das(os) visitantes em relação à temática indígena? Comente.
1	A flauta fez muito sucesso.	Ninguém achou que o cesto kaingang era feito de plástico.
2	Um aluno falou que o maracá guarani era um objeto de macumba.	Um aluno falou que o maracá guarani era um objeto de macumba. Ninguém achou que o cesto kaingang era feito de plástico.
3	Uma estudante disse que os indígenas não têm celular porque são primatas; uma menina perguntou se o uso do plástico pelos indígenas seria uma aculturação.	Não houveram falas necessariamente preconceituosas, o que aconteceu foi que no início havia certo desconhecimento sobre a questão indígena.
4	Uma menina na exposição: "Eu acho que sei porque as cores das plaquinhas e das paredes são diferentes! É pra mostrar a cultura dos grupos indígenas." Um menino na exposição, depois de a bolsista perguntar se ele achava que era de propósito ou sem querer as manchas na cerâmica Kaingang: "Eu acho que é de propósito, pra mostrar a cultura deles!" A professora já usou um kit nosso, por isso quando os alunos viram a lâmina de machado no acolhimento, logo identificaram o objeto.	Muitos usavam a palavra "tribo" e estranharam um pouco a ideia de indígenas usarem plástico, mas eles mesmos foram se corrigindo ao longo da visita, como um menino que disse "muitos de nós tínhamos uma ideia de que os indígenas são pobres, mas agora estamos vendo que não".
5	"Acho que os indígenas estão estudando" "Acho que vou ver os indígenas cantando" "Nas escolas indígenas estudam os índios e não os humanos"	Uma menina, falando sobre as escolas indígenas: "Nas escolas indígenas estudam os índios e não os humanos". Uma outra criança perguntou porque os indígenas não usavam roupas.
6	Nos primeiros cinco minutos da visita houve um surto de emoção por causa do nome Felipe: as crianças começaram a falar sobre as pessoas que elas conheciam com esse nome. As crianças comentaram sobre haver milho roxo na horta da escola deles.	Crianças ficaram surpresas quando descobriram que os indígenas estão vivos até hoje. Algumas comentaram que os indígenas vivem na floresta. Outras falaram questionaram sobre a possibilidade de utilizar a roupa da ema no carnaval.
7	Um menino específico soltava algumas falas preconceituosas em relação aos povos indígenas. Nas falas da professora pode-se perceber uma desinformação sobre os povos indígenas, mas que foi possível se conversar.	No acolhimento, um menino disse que "já alimentou uma criança indígena com o avô dele". Algumas crianças falaram que indígenas usando roupa e celular não eram indígenas.
8	Não foi identificado.	Não foi identificado nenhuma atitude ou fala preconceituosa.
9	Havia um aluno mais novo que ficava perguntando muitas coisas, mas pertinentes; era super participativo.	Não houve.

Fonte: Acervo documental do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Parte VI

Nº	Como as(os) visitantes não indígenas lidam com a temática indígena? Do seu ponto de vista, como o "paulistano - paulista" lida com o tema? Faça um comentário etnográfico sobre a visita.	Durante a condução da visita, qual o lugar de fala que você ocupou? Você acha que em algum momento entrou no espaço de fala indígena? Comente.
1	Houve encantamento, eles queriam muito ver os objetos que não faziam parte do dia-a-dia, consideravam tudo como diferenciado e do "outro".	Tentamos sempre falar de um lugar de universitários e parceiros dos indígenas. Fizemos vários comparativos com a cultura não-indígena. Reconhecemos que não sabíamos de algumas especificidades, estas particulares dos grupos.
2	Com encantamento, com certo preconceito de alguns, considerando sempre os grupos como estranhos ou o "outro"; ficaram surpresos quando dissemos que os indígenas estão inseridos no nosso mundo.	Tentamos falar do ponto de vista de universitários e como pessoas parceiras dos indígenas.
3	Alguns apresentaram estranhamento quando foi ressaltado que os indígenas estão no presente, mas outros lidaram com essa questão de maneira tranquila. Por parte das bolsistas, houve aproximação da vida cotidiana paulistana com a vida dos indígenas, de modo a mostrar que a cultura é dinâmica.	As bolsistas sempre citavam os indígenas antes de falar sobre a sua cultura. Em alguns momentos, algumas questões não foram respondidas por conta do que havia sido escolhido, por eles, para ser mostrado.
4	Mesmo com preparo, essa temática causa estranhamento, mas depois esse estranhamento vai se diluindo quando se tem contato com o tema.	Explicamos sobre a cultura, mas em todos os momentos destacamos que isso nos foi dito por indígenas aqui no museu.
5	Eles eram muito pequenos, mas não trouxeram tantos estereótipos como vemos normalmente nas visitas com educação infantil. Eles queriam muito ver os indígenas e demonstraram muito interesse na temática.	Não ocupamos o espaço dos indígenas, os alunos estavam com expectativa de ver os indígenas e explicamos pra eles que quem, daria a visita seriam os bolsistas. Falamos sobre o processo colaborativo.
6	Como eram crianças, não tinham muitas referências sobre a temática.	Não, pois o conteúdo apresentado foi para crianças.
7	A professora disse que se decepcionou quando foi visitar uma aldeia indígena com as crianças porque "estava muito modernizado". Uma bolsista conversou com ela sobre essas questões.	Tentamos sempre citar os indígenas em todas as nossas falas.
8	Mesmo o grupo sendo preparado para as discussões, houve certo estranhamento por parte de algumas pessoas, como a noção de que os indígenas são um povo do presente.	A tentativa foi de não ocupar o lugar de fala dos(as) indígenas. Isso foi feito por meio da citação direta dos(as) indígenas durante a mediação.
9	Não foi possível perceber essa questão com profundidade pois a visita foi atípica (curta e quase não mediada).	Não foi ocupado o lugar de fala dos indígenas pois não foi comentado sobre os objetos em si, apenas sobre o processo colaborativo e auto narrativo.

Fonte: Acervo documental do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Parte VII

Nº	Houve a realização de oficina? Caso sim, qual a oficina e qual o envolvimento dos(as) visitantes?	Como você percebeu a preparação dos(as) visitantes? Comente.
1	Não houve.	A visita não teve um foco específico, eles não tiveram nenhuma preparação sobre a temática indígena.
2	Não.	Não havia preparação.
3	Oficina de alimentos. Havia pouco tempo para realização da oficina, então a dinâmica foi corrida, mas os(as) participantes pareceram muito envolvidos(as) e empolgados(as) com a oficina. Foi o "último gás".	Não estavam preparados. Este parecia o primeiro contato com questões indígenas para alguns, enquanto outros poucos já tinham feito trabalhos sobre a questão, mas não houve um pré preparo enquanto grupo para a visita.
4	Sim, oficina com as plaquinhas, massinhas e desenho (cada dupla com uma plaquinha tinha que fazer o objeto com massinha e depois desenhá-lo no contexto da aldeia). Todos participaram e ficaram animados com a ideia de usar massinha e desenhar seu objeto.	Eles estavam muito preparados. A escola faz um trabalho com questão indígena em todos os anos e eles já tinham discutido a questão antes.
5	NÃO.	Muito boa, eles haviam lido livros e estudado com os professores sobre a questão indígena.
6	Oficina de plaquinhas e de massinha/desenho. O envolvimento do momento das massinha/desenho foi ótimo, mas no momento das plaquinhas (exposição) nem tanto.	Nenhuma preparação.
7	Sim, oficina de plaquinhas e massinha. Como o público era de educação infantil e 3º ano do ensino fundamental I, essa oficina foi a mais adequada para a idade e adaptação de conteúdos.	Adequada para a idade. Algumas crianças tinham bastante conhecimento sobre arqueologia e museus, mas outras não demonstraram. Sobre questões indígenas eles não sabiam.
8	Sim, duas oficinas diferentes: a oficina de alimentos e a de curadoria. Na de curadoria, que foi a que participei, os(as) estudantes se interessam muito pela atividade e se envolveram bastante.	Uma boa preparação. Por ser uma escola do Projeto Vivendo a USP, os estudantes são pré selecionados. Todos estavam muito envolvidos e atenciosos e alguns já haviam tido contato com a temática indígena em disciplinas.
9	Não houve.	Estavam muito bem preparados. A professora elaborou um material para ser respondido com base no material base enviado por e-mail.

Fonte: Acervo documental do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Parte VIII

Nº	Observações e situações atípicas durante a visita.
1	Ficamos tensos e ansioso a respeito de como a visita seria feita (conteúdo, tempo), apesar de não deixar transparecer ao público, sentimos que existe uma falta de tempo para nossos estudos para aplicarmos nas visitas a nova exposição.
2	Ficamos tensos e ansioso a respeito de como a visita seria feita (conteúdo, tempo), apesar de não deixar transparecer ao público, sentimos que existe uma falta de tempo para nossos estudos para aplicarmos nas visitas a nova exposição. Alguns monitores da agência de turismo acompanharam os alunos. A professora fez algumas críticas a respeito da segunda visita e ela gostaria de ter visitado a RTV. Uma observação MUITO IMPORTANTE a ser colocada é que temos que ter tempo para estudar mais para a exposição. Ficou claro, para ambos bolsistas, o sentimento de despreparo.
3	Nenhuma.
4	Quatro pessoas estavam mediando juntas, e isso foi muito positivo, pois pudemos nos ajudar e acompanhar o tempo umas das outras.
5	O agendamento fora do comum, ter que planejar uma visita totalmente da que fazemos em um tempo muito curto. Foi passado para os bolsistas que o grupo ficaria até as 10h30, mas a professora questionou o fato de terem falado pra ela que haveria mais 15 minutos de visita (que a visita terminaria as 10h45). Duas visitas em um mesmo turno (manhã) foi algo muito corrido e baixou bastante a qualidade da visita.
6	No momento em que a escola agendada chegou, outra escola não agendada trouxe dois ônibus de crianças para fazer visita livre não agendada. Essa escola foi atendida pela Itana e pelo Maurício na RTV. O primeiro grupo que foi à exposição teve que ficar esperando do lado de fora porque o grupo não agendado estava visitando a exposição. Havia três alunos(as) com deficiência, que eram isolados pelas professoras do resto das atividades propostas polos(as) bolsistas. Essas três crianças ficaram somente com o grupo da Enya, dificultando o trabalho de um em relação ao outro grupo. Os(as) não estão acostumados nem preparados para lidar com a educação infantil. Essa oficina não é feita com frequência.
7	A turma de educação infantil era muito nova, eles tinham 2 anos e alguns nem falavam ainda.
8	Observação: o grupo era misturado de alunos do fundamental e ensino médio. A visita foi atípica pois substituiu a primeira reunião com os(as) bolsistas novos, então todos(as) acompanharam juntamente com o Maurício e as bolsistas antigas. Havia um aluno com baixa visão, que recebeu acompanhamento individualizado da bolsista Eloísa. A visita no grupo que ele participou foi adaptada para multissensorial e mediação foi descritiva, o que foi um desafio para as bolsistas.
9	A visita em si foi toda atípica. A escola chegou muito atrasada (10h30) então fomos direto para a exposição. Não houve acolhimento, apenas uma apresentação rápida sobre a USP, o Museu, arqueologia, etnologia e o processo colaborativo da exposição e sua auto narrativa. Ao mesmo tempo, um grupo grande de universitários fez uma visita livre no espaço.

Fonte: Acervo documental do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.